



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

TATIANA DE FREITAS SILVA

**AUTORIDADE E AUTORITARISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERCEPÇÕES DOCENTES E O SENTIDO DE EDUCAR CONTRA A
BARBÁRIE**

Londrina
2026

TATIANA DE FREITAS SILVA

**AUTORIDADE E AUTORITARISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERCEPÇÕES DOCENTES E O SENTIDO DE EDUCAR CONTRA A
BARBÁRIE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Doutorado.

Londrina
2026

Silva, Tatiana de Freitas.

Autoridade e Autoritarismo na educação infantil: Percepções docentes e o sentido de educar contra a barbárie / Tatiana de Freitas Silva. - Londrina, 2026.
170 f.

Orientador: Marta Regina Furlan.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

Inclui bibliografia.

1. Educação Infantil - Tese. 2. Autoridade - Tese. 3. Autoritarismo - Tese. 4. Prática pedagógica - Tese. I. Furlan, Marta Regina . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

TATIANA DE FREITAS SILVA

**AUTORIDADE E AUTORITARISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERCEPÇÕES DOCENTES E O SENTIDO DE EDUCAR CONTRA A
BARBÁRIE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Doutora

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Regina Furlan
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Sandra Mantovani Leite
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr^a. Rosa de Lourdes A. Verástegui
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Alex Sander da Silva
Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC

Prof^a. Dr^a. Roselaine Ripa
Universidade do Estado de Santa Catarina -
UDESC

Londrina, 06 de março de 2026.

AGRADECIMENTOS

*“Drão, o amor da gente é como um grão,
Uma semente de ilusão;
Tem que morrer pra germinar,
Plantar n’algum lugar,
Ressuscitar no chão, nossa semente.”
(Gilberto Gil)*

Escolho iniciar meus agradecimentos com alguns versos da música Drão de Gilberto Gil, como uma apaixonada por música, não poderia começar essa dedicatória sem citar uma das músicas que me provoca tantas reflexões. Drão foi uma das canções que mais ouvi ao longo da escrita da tese, não apenas por sua beleza poética, mas porque traduz, com precisão e delicadeza, os movimentos da vida: a semente que precisa morrer para germinar, a entrega, o renascimento, a persistência silenciosa de quem semeia mesmo sem saber quando virá a colheita.

Minha trajetória também se fez assim, como uma semente que atravessa fases de silêncio, busca, entrega e renascimento. Ao longo dos anos, caminhei entre a universidade, a escola, a sala de aula, a gestão e a vida que pulsa fora delas, recolhendo perguntas, inquietações e sentidos que, pouco a pouco, germinaram dentro de mim. Esta tese é fruto desse percurso, ela nasce das minhas reflexões mais profundas, das descobertas que me acompanharam, das crianças que me ensinaram a olhar o mundo com delicadeza e coragem, e dos encontros que transformaram minha forma de compreender a educação.

Como uma semente, este trabalho foi lançado à terra com esperança, enfrentou secas, silêncios, esperas e renúncias, mas também foi alimentado por mãos que cuidaram, acreditaram e permaneceram.

Agradeço às pessoas que foram solo fértil durante essa travessia:

Primeiramente à Deus por me sustentar em todos os momentos, por me conceder sabedoria, força, esperança e fé, sobretudo pelas nossas conversas silenciosas, aquelas que não cabem em palavras, mas que me sustentaram nos dias em que o peso do caminho parecia maior do que eu. Em muitos momentos desta caminhada, foi no diálogo íntimo com Ele.

À minha orientadora Prof.^a Marta Furlan, registro minha gratidão mais sincera e profunda. Obrigada por conduzir este percurso com um olhar que ultrapassa o rigor acadêmico e alcança aquilo que considero essencial na educação, o senso profundamente humanizador que marca sua forma de orientar, ensinar e se relacionar. Sua escuta sensível e sua postura acolhedora foram fundamentais para que esta tese se tornasse possível.

Ao meu companheiro de vida Celso Luiz Junior, meu melhor amigo, parceiro, obrigada por caminhar ao meu lado em cada etapa desta jornada, por acreditar em mim e me incentivar mesmo nos momentos em que eu duvidei de minhas próprias forças. Esta conquista também é sua, porque nasce da vida que construímos juntos.

À minha avó, Dona Lurdes, que sempre me incentivou a estudar e ser uma mulher independente, e que sempre esteve em oração pela minha vida.

À Banca Examinadora pela leitura atenta, pela generosidade e pela disponibilidade. Expresso meu carinho e admiração, sou profundamente grata pelo tempo dedicado, pela escuta respeitosa e pelas contribuições.

Aos amigos e colegas que caminharam ao meu lado durante este percurso, deixo minha gratidão mais sincera.

Aos colegas do GEPEITEC e Critinfância, pelos encontros e leituras, alcançando dimensões humanas e coletivas que marcaram profundamente minha trajetória acadêmica.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL, registro minha profunda gratidão pelo conhecimento compartilhado, pela seriedade acadêmica e pela sensibilidade com que conduzem a formação de pesquisadores.

Às professoras que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa e compartilharam suas percepções, experiências e vivências no cotidiano da Educação Infantil.

Que esta tese, nascida como semente lançada à terra, continue germinando para além destas páginas. Que cada ideia aqui cultivada floresça em gestos de humanização, em práticas que resistem à barbárie e em ações que renovam a esperança pela infância.

“Por enquanto, a tecnificação torna os gestos precisos e grosseiros e, com eles, os homens. Desaloja dos gestos toda a hesitação, todo o cuidado, toda a urbanidade. Submete-os às exigências implacáveis e, por assim dizer, anistóricas das coisas. Assim se desaprende, por exemplo, como fechar uma porta de forma suave, cuidadosa e completa.” (Adorno, 1951, p.29-30).

SILVA, Tatiana de Freitas. **Autoridade e Autoritarismo na Educação Infantil: Percepções docentes e o sentido de educar contra a barbárie.** 2026. 170. Trabalho de tese de doutorado em Educação – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

RESUMO

O contexto social contemporâneo tem nos instigado a refletir sobre o nível de fragilidade de nossa sociedade, que frequentemente banaliza a condição humana e formativa dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, o objetivo geral desse estudo é analisar criticamente as percepções de professores da Educação Infantil acerca dos conceitos de autoridade e autoritarismo, no contexto da formação docente e de práticas educativas voltadas para desbarbarização da educação. Esta Tese está vinculada ao Programa de Pós Graduação - Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Londrina e, ainda, dialoga com o Grupo de Estudos em Educação, Infância e Teoria Crítica - GEPEITC/CNPq-UEL. A discussão se justifica, principalmente, em relação aos traços da barbárie que tem sido reflexo constante em diversas esferas da sociedade e, é urgente direcionar os olhares para as ações humanizadoras, principalmente, no campo da educação e formação de professores que atuam com crianças de até 5 (cinco) anos de idade. A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, enquanto espaço social, histórico e formativo, por vezes acaba por reproduzir e amplificar formas de barbárie, dessa forma, os tempos e espaços são rigidamente controlados, as relações são pautadas pela vigilância e pela obediência, e o cuidado é transformado em mera tarefa mecânica, esvaziada de sentido ético e humanizador. A metodologia adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa e fundamenta-se em um estudo bibliográfico de caráter teórico-analítico. O percurso metodológico ancora-se nos pressupostos da Teoria Crítica da Sociedade, tendo como referência central os pensadores da primeira geração da Escola de Frankfurt, como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin e Herbert Marcuse. O estudo também dialoga com contribuições contemporâneas que atualizam e ampliam esse referencial no campo da infância e da educação, bem como com a filosofia política de Hannah Arendt, especialmente no que se refere às discussões sobre autoridade, responsabilidade e mundo comum. Essa articulação teórica sustenta a análise crítica aqui desenvolvida e orienta a reflexão acerca de práticas educativas comprometidas com a humanização e a desbarbarização. A pesquisa de campo contempla a aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas aos professores que atuam com crianças de até 5 (cinco) anos nos Centros de Educação Infantil Filantrópicos do Município de Londrina em relação ao conceito de autoridade e autoritarismo na prática pedagógica docente. Como resultados, é fundamental (re) pensar a formação de professores da infância, de modo a possibilitar uma visão crítica e reflexiva sobre o contexto social em que a criança está inserida com vistas à desbarbarização da educação pelo caminho da autoridade pedagógica e da responsabilidade ética e formativa com o ensino das crianças na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Autoridade. Autoritarismo. Prática Pedagógica.

SILVA, Tatiana de Freitas. **Authority and Authoritarianism in Early Childhood Education: Teacher Perceptions and the Meaning of Educating Against Barbarism**. 2026. 170. Doctoral thesis in Education – Center for Education, Communication and Arts, State University of Londrina, Londrina, 2026.

ABSTRACT

The contemporary social context has prompted us to reflect on the degree of fragility in our society, which frequently trivializes the human condition. Therefore, the general objective of this study is to critically analyze the perceptions of early childhood education teachers regarding the concepts of authority and authoritarianism, within the context of teacher training and educational practices aimed at overcoming barbarism. This thesis is linked to the Postgraduate Program - Doctorate in Education at the State University of Londrina and also engages with the Study Group on Education, Childhood and Critical Theory - GEPEITC/CNPq-UEL. The discussion is justified primarily in relation to the traces of barbarism that have been a constant reflection in various spheres of society, and it is urgent to direct attention towards humanizing actions, especially in the field of education and teacher training. Early childhood education, the first stage of basic education, as a social, historical, and formative space, sometimes ends up reproducing and amplifying forms of barbarity. In this way, times and spaces are rigidly controlled, relationships are governed by surveillance and obedience, and care is transformed into a mere mechanical task, emptied of ethical and humanizing meaning. The methodology adopted in this research is qualitative in nature and is based on a bibliographic study of a theoretical-analytical character. The methodological approach is anchored in the assumptions of Critical Theory of Society, with the thinkers of the first generation of the Frankfurt School, such as Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, and Herbert Marcuse, as central references. The study also engages with contemporary contributions that update and expand this framework in the field of childhood and education, as well as with the political philosophy of Hannah Arendt, especially regarding discussions on authority, responsibility, and the common world. This theoretical framework underpins the critical analysis developed here and guides reflection on educational practices committed to humanization and debarbarization. The field research involves the application of a questionnaire with open and closed questions to teachers working with children up to 5 (five) years old in philanthropic Early Childhood Education Centers in the Municipality of Londrina. As a result, it is fundamental to (re)think the training of early childhood teachers, in order to enable a critical and reflective view of the social context in which the child is inserted, with a view to debarbarizing education through pedagogical authority and ethical and formative responsibility in the teaching of children in early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education. Authority. Authoritarianism. Pedagogical Practice.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Termo de Consentimento	47
Gráfico 2 – Faixa Etária.....	48
Gráfico 3 – Formação Acadêmica	49
Gráfico 4 – Turma de atuação.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
EI	Educação Infantil
GEPEITC	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 AUTORIDADE E AUTORITARISMO EM HANNAH ARENDT E TEORIA CRÍTICA DE SOCIEDADE	28
2.1 A QUESTÃO DE AUTORIDADE EM HANNAH ARENDT.....	34
2.2 Autoridade e Autoritarismo Apartir da Teoria Crítica.....	42
2.3 Autoridade e autoritarismo: possíveis confluências entre Arendt e a Teoria Crítica	52
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O SENTIDO DE EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA A PARTIR DAS PERCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	56
3.1 AUTORIDADE E AUTORITARISMO: PERCEPÇÕES DOCENTES.....	65
3.1.1 Autoridade: Introdução ao mundo.....	66
3.1.2 Autoridade como responsabilidade.....	72
3.1.3 <i>Autoridade como hierarquia</i>	76
3.2 AUTORISMO: ENTRE DOMINAÇÃO, OBEDIÊNCIA E BARBÁRIE.....	80
3.2.1 Autoritarismo: Perda da razão Crítica.....	81
3.2.2 Autoritarismo: medo e coerção.....	84
3.2.3 Autoritarismo: abuso de poder, dominação e submissão.....	87
3.3 REFLEXÕES SOBRE AUTORIDADE E AUTORITARISMO REVELADO NAS PRÁTICAS COM CRIANÇAS.....	93
4. AUTORIDADE PEDAGÓGICA E DESBARBARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	121
4.1 EXPERIÊNCIA FORMATIVA DOCENTE E HUMANA: DAS PERCEPÇÕES DOCENTES.....	123
4.2 Autoridade Pedagógica como Responsabilidade Ética.....	134
4.3 Desbarbarização como horizonte formativo.....	139
5. CONCLUSÃO	146

REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES	159
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	159
APÊNDICE B- Questionário.....	163
ANEXOS	167
ANEXO A- Parecer Consubstanciado do CEP.....	167

1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual, conhecida como a contemporaneidade, é caracterizada por vários aspectos que indicam a persistência e a intensificação de problemas sociais e culturais, muitos dos quais são intensificados pela racionalidade instrumental, pelo avanço tecnológico, pela mercantilização e banalização da vida, assim como pontua Adorno (1995).

Essa racionalidade instrumental preocupa-se apenas com a eficiência e os meios para alcançar um objetivo, desconsiderando os aspectos éticos e humanos envolvidos. Conseqüentemente, a razão vem perdendo sua capacidade de criticar as estruturas de poder e dominância, sendo usada para um viés de dominação e exploração a partir dos ditames da mercadoria e da lógica do consumo.

O cenário social marcado pela fluidez das relações sociais e pelo enfraquecimento dos vínculos humanos, a lógica neoliberal e consumista redefine as formas de pertencimento e convivência, fazendo com que as relações sejam cada vez mais atravessadas por interesses utilitários, competição e individualismo. Nessa direção, a vida social tende a se precarizar, e a dimensão ética das relações humanas é frequentemente substituída por dinâmicas de adaptação, desempenho e produtividade, contribuindo para processos de desumanização e esvaziamento da experiência coletiva.

No âmbito dessa discussão, o atual contexto social tem nos provocado a refletir sobre o quanto a sociedade tem fragilizado e banalizado a condição humana. Os traços da barbárie tem sido reflexo constante em diversos contextos. Há uma banalização da violência e da violação dos direitos humanos, uma vez que o indivíduo é surpreendido diariamente com ações violentas de feminicídio, violência de gênero, violência e abuso infantil, racismo, violência contra indígenas, dentre outras.

Para além disso, chama atenção a maneira como a sociedade contemporânea recebe e internaliza diversas manifestações de barbárie, contribuindo para a banalização da própria condição humana. Observa-se uma espécie de paralisia da crítica, acompanhada de indiferença e frieza diante de situações que violam direitos, produzem sofrimento ou ameaçam a dignidade da vida. Esse amortecimento da sensibilidade coletiva revela não apenas um desgaste dos valores éticos, mas também a naturalização de práticas violentas que, ao se tornarem cotidianas, deixam

de provocar indignação e reflexão.

Desse modo, torna-se urgente direcionar os olhares para ações humanizadoras, principalmente no campo da educação e, assim, na obra *Educação e Emancipação* Theodor Adorno (1995), chama a atenção dos leitores para uma reflexão importante, uma vez que considera a educação como fator principal para pensar uma sociedade livre dos traços da barbárie. Para além disso, defende a ideia que esse legado deve começar pela primeira infância.

Esta Tese orienta-se pela defesa e compromisso de compreender de que modo as práticas educativas dirigidas às crianças pequenas podem tanto reproduzir processos desumanizadores quanto instaurar possibilidades de resistência, criação e emancipação. Trata-se, portanto, de investigar a educação infantil como um espaço político, no qual se disputa o sentido da formação e se decide se a escola contribui para a manutenção da barbárie ou para a construção de relações mais humanas, solidárias e libertadoras, principalmente no que tange ao conceito de autoridade e autoritarismo.

A discussão desta Tese vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado - na Universidade Estadual de Londrina, Paraná. Ainda, envolve os estudos e pesquisas desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica - GEPEITC - CNPq/UEL com o Projeto Integrado de Pesquisa e Extensão intitulado de "Critinfância: a formação de professores para a educação da infância em tempos de travessia" na Universidade Estadual de Londrina.

De modo breve, historicamente o termo barbárie tem um significado crucial dentro da Teoria Crítica de Sociedade e, efetivamente, nas reflexões de Adorno e demais pensadores da Escola de Frankfurt. Por essa razão, o conceito de barbárie vincula-se ao paradoxo entre os avanços tecnológicos e a persistência de formas de opressão e violência na sociedade contemporânea. Ele se associa, historicamente, à crítica ao progresso e à civilização no século XX, especialmente diante dos horrores da Primeira e Segunda Guerra Mundial e do Holocausto, que evidenciaram o grau extremo de desumanização possível mesmo em sociedades altamente desenvolvidas. Considerando o contexto brasileiro, utilizamos como exemplo o período da ditadura militar, sendo esse, um dos maiores retrocessos de nossa sociedade. Uma vez que, em nome do poder muitas atrocidades foram cometidas. A barbárie refletida em opressão, tortura, censura, abuso de poder dos agentes públicos, violação dos direitos humanos, perseguição e assassinatos que ainda hoje

muito dos responsáveis não foram penalizados.

Entretanto, a barbárie não se restringe a esses episódios históricos, ela se manifesta ainda hoje em fenômenos como o aumento da intolerância social, a banalização do sofrimento humano, o aprofundamento das desigualdades, o racismo estrutural, a violência contra crianças e mulheres, a mercantilização da vida e a desresponsabilização ética nas relações públicas e privadas.

A barbárie não se refere apenas a atos extremos de violência física ou destruição, mas à regressão ética e humana que se manifesta nas relações sociais, quando o outro deixa de ser reconhecido como sujeito de dignidade. Trata-se de um processo que nasce no interior da própria civilização moderna, marcado pela racionalidade instrumental, pela indiferença diante do sofrimento e pela redução das pessoas a objetos administráveis. Assim, a barbárie não se limita a eventos históricos dramáticos, como guerras ou genocídios, mas reaparece cotidianamente em práticas de humilhação, silenciamento, desigualdade, discriminação e controle autoritário das subjetividades, inclusive no âmbito educativo.

Na sociedade brasileira, tais expressões tornam-se visíveis, por exemplo, nas violações de direitos básicos, na precarização das políticas sociais e na persistente naturalização da desigualdade, o que exige que a educação se coloque de forma crítica e humanizadora diante dessas realidades. “A sociedade moderna se ara como nenhuma sociedade anterior, seu progresso tecnocientífico minou tudo aquilo que pareceu ser natural, [...] nada é óbvio mais, somente o inconstante se torno constante”. (Türcke, 2010, p. 9).

Diante disso, a educação assume papel decisivo na superação da sociedade danificada, pois constitui um espaço privilegiado para a formação crítica, ética e sensível dos sujeitos. Em um contexto marcado pela naturalização da violência, pela fragilidade dos vínculos humanos e pela reprodução de práticas autoritárias, a educação pode operar como força contra hegemônica, capaz de resistir às tendências desumanizadoras da contemporaneidade. Assim, “qualquer reflexão sobre a educação implica uma preocupação quanto às suas experiências formativas, trata-se, portanto, de entender a educação atualmente vinculada a uma profunda reorientação em suas teorias e práticas educativas” (Silva, 2019, p. 27).

É nesse horizonte que se insere a reflexão sobre autoridade e autoritarismo na Educação Infantil. Se a barbárie consiste na negação da humanidade

do outro, pensar a autoridade pedagógica significa buscar formas de relação educativa que protejam a criança da violência simbólica, do medo e da submissão cega, assim, atrelando a discussão sobre a barbárie e a necessidade de um projeto formativo que se inicia desde a primeira infância, então, far-se-á necessária a investida nas práticas de professores que atuam com as crianças desde a mais tenra idade, seja por meio da formação inicial ou continuada, no qual possibilite ao professor uma visão crítica do contexto social em que tanto ele quanto a criança estão inseridos.

Em tempos atuais, as crianças têm sido expostas a todos os tipos de barbárie, das formas mais sutis, como por exemplo, apagar a luz da sala de aula para “acalmar as crianças”, provocando o medo para manter a ordem, ou como das formas mais agressivas, como violando o próprio direito das crianças por não cumprir as regras estabelecidas. E diante disso, dia a dia, a barbárie ganha espaço no contexto educacional, a pensar desde o atendimento com crianças pequenas, no caso a educação infantil.

Na maioria dos casos, os professores são tomados por certo equívoco sobre os conceitos de autoridade e autoritarismo. Desta maneira, revelam uma ação inclinada às manifestações do autoritarismo em suas práticas em sala de aula. Essa compreensão inadequada frequentemente se traduz em práticas marcadas pelo controle excessivo, pela rigidez ou pela repressão, manifestando traços de autoritarismo no cotidiano da sala de referência. Infelizmente, “[...] por um processo deficitário e aligeirado do conhecimento, muitos profissionais pedagógicos que atuam diretamente com a criança acabam distorcendo seus propósitos educativos [...] caminham para o autoritarismo do saber” (Oliveira, 2019 p. 468).

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender que autoridade pedagógica não se confunde com práticas autoritárias. A autoridade, quando legitimada pelo conhecimento, pela ética e pelo compromisso com a formação humana, sustenta-se na relação de respeito, diálogo e responsabilidade do adulto frente à criança. Já o autoritarismo, ao contrário, tende a se expressar pela imposição, pela obediência cega e pela negação da escuta, produzindo um ambiente de medo e silenciamento. Quando o professor atua sob essa lógica, enfraquece o sentido educativo do processo e reduz a criança à condição de passividade, limitando suas possibilidades de expressão, autonomia e participação. Assim, é imprescindível que a formação docente promova reflexão crítica sobre essas distinções, para que o exercício da autoridade se afirme como mediação emancipadora, e não como controle

e dominação. Sobre isso, esta Tese de Doutorado se legitima e se firma como desafio formativo e educacional.

A formação de professores, nesse sentido, precisa estar direcionada para um viés humanizador, que seja capaz de desenvolver nas crianças a essência do brincar, das interações, da pureza, as descobertas, a imaginação, o faz de conta, ou seja, perceber a criança enquanto sujeito de direitos, proporcionando-as experiências enriquecedoras em prol de seu desenvolvimento. Ainda, este conceito humanizador, principalmente na educação infantil, está profundamente enraizado na ideia de que a educação deve ser um instrumento de emancipação e transformação social, com o objetivo de superar as desigualdades e promover uma compreensão crítica do mundo. A educação infantil, sob essa ótica, não se limita à transmissão de conteúdos, mas busca o desenvolvimento integral da criança, levando em consideração suas condições sociais, culturais e históricas (Adorno, 1995).

É importante destacar que a educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica, é um marco importante para o desenvolvimento da criança, todavia, em certas ocasiões, este espaço formativo fica subordinado ao ensino fundamental, como se fosse uma etapa preparatória para os anos seguintes. Ao contrário disso, Cruz (2017) alerta para a necessidade de compreender a Educação Infantil como um tempo-espaço de formação da infância e do presente, em consonância com um trabalho que assegure a especificidade do atendimento. Trata-se de um lugar insubstituível no percurso formativo da criança, que não deve ser reduzido a uma etapa preparatória para os níveis posteriores, mas reconhecido como um tempo próprio de formação, no qual se pode ampliar as possibilidades de experiência, cultura e vida social.

Diante disso, sustenta-se nesta pesquisa a tese de que a abordagem teórica da Teoria Crítica da Sociedade, em articulação com as reflexões de Hannah Arendt, pode oferecer subsídios fundamentais para a formação de professores da infância, especialmente no que diz respeito à compreensão e diferenciação entre autoridade e autoritarismo. Parte-se da hipótese de que a incorporação crítica desses referenciais na formação e atuação docente contribui significativamente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente, ética e comprometida com a superação da barbárie.

Esta discussão é pertinente, haja visto os acontecimentos na contemporaneidade que tem instigando-nos a refletir os rumos da educação e da

formação das crianças desde a mais tenra idade. Sobre isso, as experiências formativas e profissionais enquanto professora e coordenadora pedagógica de Educação Infantil, há um compromisso com as nossas crianças.

A temática dessa Tese de Doutorado vem de uma reflexão paulatina desde 2011, quando ocorreu o ingresso no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Ao longo da trajetória acadêmica no curso, especialmente durante as observações realizadas nos estágios, emergiram frequentes estranhamentos em relação às práticas docentes desenvolvidas junto às crianças, suscitando também questionamentos acerca da legitimidade da autoridade pedagógica exercida em sala de aula. O estágio, enquanto componente essencial da formação docente, constitui-se como um espaço privilegiado de reflexão sobre a práxis, possibilitando ao estudante observar, problematizar e ressignificar o cotidiano escolar. Assim, os estranhamentos vivenciados durante esse período se revelam como experiências formativas, e não como julgamentos ou responsabilização individual dos professores observados.

Essas observações se fortaleceram quando iniciei minha carreira profissional. No qual, por muitos anos, atuei como professora da educação básica, predominantemente na educação infantil, campo no qual tive a oportunidade de trabalhar com diferentes faixas etárias, ora como professora regente, ora como professora auxiliar. Contudo, na condição de professora, frequentemente detenho-me a refletir sobre minha própria prática e sobre as práticas que me cercam, por vezes com certo receio e incômodo diante das relações estabelecidas entre professores e crianças, sobretudo no que diz respeito à forma de tratamento. Em diversos momentos, percebi a existência de um equívoco na distinção entre os conceitos de autoridade e autoritarismo nas práticas cotidianas.

Diante disso, nessas ocasiões, foi percebido que, muitas vezes, as crianças eram silenciadas e despercebidas. No decorrer dos anos, houve a oportunidade de vivenciar a gestão escolar e na condição de coordenadora pedagógica da educação infantil, foi possível compreender a importância da formação de professores, em especial uma formação que seja voltada para emancipação e contra barbárie. Embora se compreendesse a relevância da formação docente para a Educação Infantil, a experiência na gestão escolar também revelou lacunas significativas nos processos formativos, que fragilizavam o exercício da docência. Tais fragilidades manifestavam-se na dificuldade de reflexão crítica

sobre as práticas pedagógicas e na reprodução de posturas pouco humanizadoras, distantes de uma formação emancipatória e comprometida com a superação da barbárie no campo da educação escolar.

Nota-se que, na maioria dos casos, há uma certa dificuldade de compreensão pelos professores acerca da relação entre autoridade e autoritarismo. Como ser autoridade em sala de aula sem que suas condutas sejam autoritaristas e arbitrarias, para além disso, o impacto dessas condutas resulta diretamente no desenvolvimento das crianças.

Posto isso, a presente tese de doutorado dá continuidade às reflexões realizadas também no mestrado em educação, quando investigada criticamente a relação entre infância, educação e barbárie à luz da Teoria Crítica da Sociedade. Na dissertação intitulada *(De)formação e infâncias contra a barbárie: uma análise crítica a partir da música Another Brick in the Wall*, tomou-se como eixo interpretativo as confluências entre a música e o videoclipe da banda Pink Floyd para analisar como a infância contemporânea é atravessada por processos de disciplinamento, padronização e silenciamento que contradizem os princípios emancipatórios defendidos pelos pensadores da Escola de Frankfurt.

Desse modo, a trajetória profissional e acadêmica se consolida em torno de um compromisso ético-político com uma educação humanizadora, democrática e crítica, especialmente no contexto da Educação Infantil. Tanto na prática como pedagoga enquanto nas produções científicas que venho desenvolvendo, defende-se a importância de que, desde a tenra idade, a formação das crianças seja orientada pelo respeito, pela sensibilidade e pela afetividade. Entende-se que essa perspectiva constitui um caminho fundamental para a construção de uma sociedade emancipada e resistente às diferentes formas de barbárie.

Diante disso, o **problema de pesquisa** é: Como as percepções docentes sobre autoridade e autoritarismo na Educação Infantil influenciam as práticas pedagógicas e o sentido de educar como resistência à barbárie no cotidiano das instituições que atendem crianças de até 5 anos? Tal questionamento busca compreender não apenas as concepções que sustentam o agir pedagógico das professoras, mas também os efeitos dessas compreensões na organização das relações educativas, nos modos de condução do trabalho com as crianças e na possibilidade de construção de práticas formativas que se oponham à reprodução

da violência simbólica, da rigidez e da desumanização.

O **objetivo geral** é analisar criticamente as percepções de professoras da Educação Infantil acerca dos conceitos de autoridade, autoridade pedagógica e autoritarismo, no contexto das práticas educativas voltadas para a desbarbarização da educação. Os **objetivos específicos** são: a) Refletir sobre os conceitos de Autoridade, Autoritarismo, Formação e Barbárie; b) Analisar as percepções de professores sobre os conceitos em consonância com suas práticas pedagógicas na Educação Infantil; c) Refletir, à luz da Teoria Crítica e Hannah Arendt, sobre o sentido de educar como resistência à barbárie e à desumanização nas instituições educativas voltadas ao trabalho formativo com crianças de até 5 anos.

A **metodologia de pesquisa** é de natureza qualitativa e fundamenta-se em um estudo bibliográfico de caráter teórico-analítico. O percurso metodológico ancora-se nos pressupostos da Teoria Crítica da Sociedade, tomando como eixo central os fundamentos elaborados pelos pensadores da primeira geração da Escola de Frankfurt, especialmente Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin e Herbert Marcuse. Nesse campo teórico, destaca-se o diálogo com obras como *Educação e emancipação* (1995), *Indústria Cultural* (2020), *Introdução à dialética* (2022), *Dialética do esclarecimento* (1985) e *Estudos sobre a personalidade autoritária* (2019), nas quais Adorno e Horkheimer problematizam a racionalidade instrumental, a formação e as condições históricas que possibilitam a barbárie e a semiformação. Em Walter Benjamin, foram fundamentais as obras *Origem do drama barroco alemão* (1984), *Rua de mão única* (2013) e *A hora das crianças* (2020) e *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2009), que contribuem para a compreensão histórico-crítica da cultura, da infância e da experiência. Já em Herbert Marcuse, a obra *O homem unidimensional* (2015) oferece subsídios para a análise dos processos de conformação social e negação da emancipação. Por fim, em *Eclipse da razão* (2015), de Horkheimer, aprofunda-se a crítica à razão instrumental e aos limites éticos da modernidade.

Além desses autores, o estudo dialoga com pensadores contemporâneos que atualizam, expandem e corroboram essa perspectiva teórica, especialmente no que se refere às discussões sobre infância e a urgência de práticas educativas comprometidas com a humanização à luz da autoridade pedagógica. Além disso, a pesquisa aprofunda as contribuições da filósofa política Hannah Arendt,

especialmente por meio das obras *Entre o Passado e o Futuro* (2022), *A Condição Humana* (2016) e *Homens em Tempos Sombrios* (2008). Esses escritos oferecem elementos fundamentais para pensar a educação como responsabilidade ética diante do novo que chega ao mundo, as crianças e, ao mesmo tempo, como compromisso com a preservação e renovação do mundo comum.

A partir de Arendt (2022), compreende-se que a infância não é apenas uma etapa preparatória, mas o lugar onde o inédito irrompe, abrindo possibilidades de reconstrução da vida pública e da experiência humana. Sua reflexão sobre natalidade, ação e responsabilidade ilumina a necessidade de práticas educativas que não sufoquem o novo, mas que o acolham com cuidado, autoridade ética e abertura à pluralidade. Desse modo, a contribuição arendtiana torna-se essencial para pensar a formação de professores da infância como tarefa política, na qual educar significa simultaneamente apresentar o mundo às crianças e protegê-lo da destruição, garantindo condições para que elas possam inaugurá-lo novamente por meio de suas ações, gestos e palavras.

A tese contempla, também, a pesquisa de campo com a aplicação de um questionário com questões fechadas e abertas aos professores que atuam com crianças de até 5 anos e que atuam nos Centros de Educação Infantil filantrópicos de Londrina. Para tanto, será analisado por meio de questionário online pelo *Google Forms* as percepções de professores da educação infantil a respeito de sua compreensão e entendimento sobre os conceitos de autoridade, autoritarismo e barbárie no campo formativo e no trabalho docente com crianças da educação infantil.

Essa pesquisa é desenvolvida pelo método dialético da Teoria Crítica, que nada mais é do que uma abordagem filosófica e analítica que busca compreender a realidade social e histórica por meio das contradições presentes nas estruturas sociais e na dinâmica do desenvolvimento humano. Esse método é fortemente inspirado pela dialética de Hegel e pela crítica materialista de Karl Marx, sendo adaptado e desenvolvido pelos pensadores da Escola de Frankfurt, como Horkheimer, Adorno, Marcuse, entre outros.

Por conseguinte, a dialética, no âmbito da Teoria Crítica, constitui-se como um instrumento teórico-metodológico voltado à análise e à transformação da realidade social, trata-se de um método que busca apreender as relações de tensão, oposição e contradição presentes nas estruturas sociais, culturais, políticas e

econômicas, tomando essas contradições como ponto de partida para a crítica e para a construção de possibilidades emancipadoras (Nobre, 2004).

O caminho dialético se realiza por meio da crítica imanente, isso significa que a crítica não deve vir de fora do objeto analisado, mas partir do próprio conceito que o constitui. Ou seja, [...] a “dialética se garante enquanto permanente tensão entre o pensamento, que é abstrato, universal e a realidade, que é contraditória, antagônica; os dois lados do conceito são expostos e, simultaneamente, confrontados entre si na tentativa de pensar o que lhe escapa” (Pucci, 2012, p.6). Assim, a sociedade, as instituições e as práticas sociais são avaliadas a partir das ideias e promessas que elas mesmas afirmam defender.

Dessa forma, a crítica imanente evidencia a distância entre o que a sociedade diz ser e aquilo que efetivamente realiza. (Adorno, 2022, p.70). Em diálogo com o conceito benjaminiano de constelação, os significados de autoridade, autoritarismo, barbárie e desbarbarização são compreendidos em relação dialética, evidenciando que a contradição faz parte da própria constituição social. Assim, à luz de uma leitura histórica “a contrapelo”¹, reconhece-se que a autoridade pedagógica pode assumir tanto um caráter humanizador quanto derivar em práticas autoritárias que reafirmam a barbárie. (Benjamin, 1984).

A **organização estrutural** da presente pesquisa está dividida em três seções principais. A primeira seção dedica-se à discussão dos conceitos de autoridade e autoritarismo, tomando como base as contribuições de Hannah Arendt e dos pensadores da Escola de Frankfurt, especialmente no que se refere às relações entre formação, barbárie e educação. Nessa parte, busca-se compreender as raízes históricas e filosóficas desses conceitos, bem como suas implicações no campo educativo, evidenciando como determinadas práticas escolares podem tanto sustentar processos de humanização quanto reforçar formas sutis de violência e dominação.

Na segunda seção, desenvolve-se uma reflexão sobre o trabalho docente na educação infantil, considerando as particularidades dessa etapa e o modo como as relações pedagógicas se constituem no cotidiano das instituições que atendem crianças de até 5 anos. Essa análise é fundamentada nos dados coletados

¹ Em Walter Benjamin (1984), a leitura histórica “a contrapelo” significa observar a história de forma crítica, evidenciando as tensões, ruínas e sofrimentos ocultados pelas narrativas oficiais. Na obra *Origem do drama barroco alemão*, essa perspectiva aparece na leitura alegórica do Barroco, em que a história é concebida como fragmentada e marcada pela ruína, e não como totalidade harmoniosa.

por meio do questionário aplicado, permitindo identificar percepções, ambiguidades e contradições presentes no discurso das professoras, bem como possíveis aproximações entre suas compreensões teóricas e suas práticas educativas. Trata-se de um momento central do estudo, pois evidencia como os conceitos discutidos na primeira seção se manifestam no campo concreto da docência.

Por fim, a terceira seção propõe uma reflexão aprofundada acerca do conceito de autoridade pedagógica e do processo de desbarbarização na educação infantil. Nesse eixo, discute-se a autoridade como responsabilidade ética e política do adulto frente à criança, não como imposição ou controle, mas como mediação formativa capaz de sustentar experiências educativas mais humanizadoras. Assim, esta seção busca problematizar as condições objetivas e subjetivas que favorecem práticas pedagógicas emancipatórias e resistentes à barbárie, compreendida como desumanização, endurecimento das relações e naturalização de formas de violência simbólica no cotidiano educacional.

Partindo dessa estrutura, destaca-se a relevância desta investigação diante da necessidade premente de uma formação e atuação docente fundamentadas em princípios humanísticos, que promovam práticas educativas mais conscientes, críticas e emancipadoras. Ao discutir autoridade e autoritarismo no contexto da Educação Infantil, o estudo reafirma a urgência de compreender o sentido de educar como compromisso com a dignidade da infância e com a construção de relações pedagógicas capazes de resistir à reprodução de práticas opressivas, ainda presentes, de forma explícita ou velada, nas instituições educativas.

A partir desta premissa, há a relevância desta discussão em consideração à necessidade de uma formação e atuação docente que esteja ancorada por fundamentos emancipatórios do ensino. Ao direcionar nossos olhares para a infância na contemporaneidade, percebe-se uma crescente descaracterização dessa etapa da vida, marcada pelo distanciamento de experiências genuínas e pelo comprometimento da espontaneidade, da curiosidade e da sensibilidade. Em contraposição, atualmente, nossas crianças têm sido expostas e imersas em meio a um leque de contradições, de situações que fragilizam e banalizam a condição humana e até mesmo a própria infância. Uma vez que as crianças têm sido inseridas “[...] numa realidade violenta, hostil, que não sabe lidar com as diferenças, que educamos nossas crianças” (Kramer, 2000, p. 6).

Por conseguinte, torna-se um desafio pensar a educação para a

emancipação por meio da autoridade pedagógica (Arendt, 2022), uma vez que os processos caóticos emergem de forma mais rápida do que os processos humanizadores. Diariamente, os meios de comunicação divulgam notícias relacionadas ao ambiente educacional da infância, e ganham destaque reportagens que abordam episódios de violência escolar e, ainda, situações que revelam a invisibilidade das crianças e dos processos de aprendizagem. Esses episódios de violência assumem diferentes naturezas, desde a violência física até a psicológica. Sabe-se que, mesmo quando simbólica, a violência tem se tornado parte do cotidiano formativo da infância. Enquanto professores, precisamos exercitar diariamente a tomada de consciência e refletir sobre nossas ações e condutas, a ponto de responder à seguinte questão: Será que contribuindo para a reprodução da barbárie na educação das crianças?

Considerando a educação infantil um espaço social, diverso, é evidente que os conflitos permeiam esse espaço, e em certas ocasiões a escola acaba reproduzindo a barbárie, tornando-se um ambiente hostil. No cotidiano e nas vivências na escola é possível presenciar as falas de professoras em tom de ameaças e rigidez. Assim, promovendo na criança uma educação para repressão, pautada no medo, silenciamento. Frente ao exposto Arreguy (2020, p.151) reforça que:

a posição de autoridade é constantemente misturada às questões narcísicas postas em relações duais, de modo que a atração exercida pelo poder perverte as restrições simbólicas. Considerando esses desvios sistemáticos de demandas que nos impulsionam, constatamos que a composição de uma cultura altamente hierarquizada estimula o inchaço narcísico, a competição extrema, a falta de solidariedade, o abuso de poder e o uso da força.

Vale destacar que a infância é um período no desenvolvimento da criança que deve ser marcado com experiências significativas, com criatividade, afetividade, imaginação, respeito, empatia, entre outros. Posto isso, torna-se impreterível pensar numa formação para uma educação humanizadora, no qual os professores sejam capazes de compreender os conceitos de autoridade e autoritarismo e a crise que existem entre esses conceitos.

Em Arendt (2008) o conceito de poder é caracterizado por uma condição humana, todavia, o poder não é algo intrínseco de uma única pessoa, é uma ação coletiva, ou seja, pertencente a um grupo. Nesse sentido, há uma hipótese de

que os conceitos de poder e autoridade soam destoantes. A palavra poder, deriva do *latim* e quer dizer: influência, agir, direito de deliberar, exercer a autoridade, soberania, entre outros. Todavia, vale refletir na ação daquele que detém o poder, em especial, a ação do professor da infância.

Adorno (1995) aponta que o ofício do professor foi tomado por um arcaísmo que afeta diretamente em seus comportamentos, sendo esses, comportamentos muitas vezes violentos, arbitrários. Oliveira (2019, p. 459) corrobora:

A própria autoridade estabelecida no mundo moderno, sejam elas as autoridades paternas e pedagógicas estão sendo sucumbidas pelos ditames semiformativos à luz da Indústria Cultural e da neutralização da razão. O que seria de responsabilidade para o homem moderno sobre a vida da criança, se perdeu, quando este se infantilizou frente a adaptação e ao conformismo humano.

Adorno (1995) defende que a mudança para tal comportamento, depende do próprio professor, no qual não deve sufocar suas reações afetivas. “Provavelmente um professor que diz: sim, eu sou injusto, eu sou uma pessoa como vocês, a quem algo agrada e algo desagradará será mais convincente do que um outro apoiado ideologicamente na justiça, mas que acaba inevitavelmente cometendo injustiças reprimidas” (1995, p. 112).

Diante disso, torna-se evidente que a crise da autoridade docente não se resume ao enfraquecimento de normas ou ao declínio de valores tradicionais, mas se relaciona com processos mais profundos de semiformação, conformismo e esvaziamento da experiência, tal como analisado por Adorno (1995). Quando o professor perde a capacidade de refletir sobre si, sobre suas práticas e sobre o mundo que apresenta às crianças, abre-se espaço para condutas autoritárias, arbitrárias ou mesmo violentas, muitas vezes naturalizadas no cotidiano educacional. A honestidade afetiva e a autocrítica, defendidas por Adorno (1995), não são apenas qualidades pessoais, mas condições para uma prática pedagógica verdadeiramente humanizadora.

Assim, reconhecer a infância como portadora do novo e assumir a responsabilidade ética diante dela exige que o professor se confronte com suas próprias contradições, limitações e afetos, recusando o modelo autoritário que apenas mascara injustiças e reproduz formas sutis de barbárie dentro da escola da infância. Dessa forma, (re) afirma-se a necessidade de uma educação infantil que supere a

barbárie e se abra para a construção de práticas emancipatórias, críticas e sensíveis, por meio de uma formação docente capaz de preservar a dignidade da criança e, ao mesmo tempo, renovar o mundo comum.

2 AUTORIDADE E AUTORITARISMO: CONFLUÊNCIAS EM HANNAH ARENDT E A TEORIA CRÍTICA DE SOCIEDADE

Esta seção objetiva refletir sobre os conceitos de Autoridade, Autoritarismo, Formação e Barbárie em Hannah Arendt e Teoria Crítica de Sociedade, especialmente em Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Hebert Marcuse, reconhecendo que se trata de um campo complexo, que envolve a análise das relações de poder, dos processos formativos e das formas contemporâneas de desumanização. Ambos os referenciais, cada qual com suas especificidades, convergem para uma crítica contundente às estruturas autoritárias que atravessam a vida social e educativa, bem como aos mecanismos sutis de conformismo, semiformação e esvaziamento da experiência.

A aproximação entre os pensamentos de Hannah Arendt e de Adorno e Horkheimer justifica-se pelo fato de que, embora partam de referenciais teóricos distintos, ambos os campos de reflexão se dedicam a compreender criticamente as condições históricas que possibilitaram o totalitarismo, a dominação e a barbárie na modernidade. Arendt, ao discutir a crise da autoridade e o esvaziamento do mundo comum, e os pensadores da Escola de Frankfurt, ao analisarem a razão instrumental e os mecanismos de regressão social, convergem na defesa de uma formação voltada à preservação da dignidade humana. Assim, o encontro entre essas perspectivas permite aprofundar a compreensão das tensões entre autoridade e autoritarismo no campo da educação infantil, evidenciando que a tarefa de educar implica resistir às formas de desumanização que atravessam a vida social contemporânea.

Um ponto de convergência fundamental entre Hannah Arendt e alguns pensadores da Escola de Frankfurt, como, Adorno, Benjamin, Horkheimer, Marcuse diz respeito àquilo que os constitui historicamente. Ou seja, todos eram de origem judaica e viveram diretamente os efeitos da perseguição nazista, do exílio e da experiência de desterro intelectual e político. Ainda que suas perspectivas teóricas sejam distintas, Arendt vinculada à tradição político-filosófica e frankfurtianos enraizados na Teoria Crítica de Sociedade, todos partem de uma mesma matriz histórico-cultural judaico-europeia e de uma experiência comum de ruptura civilizatória.

Essa condição compartilhada não uniformiza seus pensamentos, mas ajuda a compreender a intensidade com que interrogam a modernidade, a crise da

razão e as formas de desumanização. Assim, mesmo percorrendo caminhos teóricos diversos, Arendt e os frankfurtianos convergem na preocupação ética com a preservação da dignidade humana e com a necessidade de resistir às formas de barbárie que atravessam o mundo contemporâneo.

Enquanto Arendt problematiza o colapso da autoridade legítima e a ascensão de formas totalitárias de dominação, ressaltando a responsabilidade ética dos adultos diante do mundo e das crianças, os pensadores da Escola de Frankfurt desvelam como a racionalidade instrumental, a indústria cultural e a lógica da adaptação contribuem para a perpetuação da barbárie em contextos pretensamente civilizados. A articulação entre essas abordagens teóricas permite analisar não apenas as manifestações explícitas do autoritarismo, mas também suas expressões cotidianas, naturalizadas e reproduzidas no ambiente formativo voltado à educação da crianças de até 5 anos.

Nessa direção, Arendt busca compreender a autoridade como uma categoria política legítima, fundada na tradição e na responsabilidade, os frankfurtianos a situam no âmbito da crítica à razão instrumental, analisando as condições sociais e ideológicas que favorecem o surgimento de personalidades autoritárias e de formas de dominação.

Hannah Arendt (2022) traz em suas obras a preocupação com a natureza da autoridade, o conceito de autoritarismo no mundo moderno e, ainda, sobre as origens do totalitarismo em relação à condição humana. Para a autora, a autoridade não é sinônimo de autoritarismo, visto que busca distinguir de maneira clara ambos os conceitos. Em Arendt (2022), a autoridade se baseia em uma legitimidade moral e compreensão compartilhada dentro de uma comunidade. O vínculo ético e político entre quem exerce e quem reconhece a autoridade, desse modo, torna-se um vínculo que se sustenta na confiança e no respeito, e não na obediência cega.

Na obra *Entre o Passado e o Futuro*, Arendt (2022) destaca que a crise contemporânea da autoridade decorre justamente da ruptura com a tradição e do esvaziamento das referências comuns que conferiam sentido às ações humanas e à própria educação. Quando o passado deixa de orientar o presente e o futuro, perde-se também o solo simbólico sobre o qual a autoridade poderia se erguer, dessa maneira, a autoridade não exige coerção ou violência, mas sim reconhecimento e consenso dentro de um grupo social. A autoridade é construída ao longo do tempo e

está intimamente ligada a instituições como a família, a escola e a própria política.

Na modernidade, a dissolução da tradição desestabilizou o reconhecimento espontâneo da autoridade, tanto na esfera política quanto no campo da educação. A autora enfatiza que a autoridade não depende de imposição, mas de uma estrutura de sentido compartilhado, que legitima a palavra e a ação daqueles que assumem responsabilidade pelo mundo. Quando essa legitimidade é substituída pela força, pela imposição e pela coerção, o resultado não é o fortalecimento da autoridade, mas sua destruição. De certa forma, Arendt (2022) faz uma reflexão crítica sobre o enfraquecimento do conceito de autoridade na modernidade, principalmente, por conta do surgimento da democracia liberal e da sociedade de massas, o que gerou um afastamento das formas tradicionais de autoridade. A pensadora considerava que, na sociedade moderna, as formas tradicionais de autoridade foram substituídas pela lei e pela ordem jurídica impessoal, o que enfraquece o vínculo social necessário para a construção de uma autoridade genuína.

Para nossa maneira moderna de pensar nada é significativo em si e por si mesmo, nem mesmo a história e a natureza tomadas cada uma como um todo, e tampouco, decerto, ocorrências particulares na ordem física ou eventos históricos específicos. Há uma fatídica monstruosidade nesse estado de coisas. Processos invisíveis engolfaram todas as coisas tangíveis e todas as entidades individuais visíveis para nós, degradando-as a funções de um processo global. A monstruosidade dessa transformação tende a nos escapar se nos deixarmos desorientar por generalidades tais como o desencanto pelo mundo ou alienação do homem (Arendt, 2022, p.121).

Ao descrever como “processos invisíveis engolfaram todas as coisas tangíveis”, ecoa diretamente o diagnóstico de Arendt sobre a condição moderna e a crise da autoridade. Dessa forma, a modernidade se caracteriza justamente pela perda do mundo, isto é, pela dissolução dos referenciais estáveis que sustentavam a tradição, o sentido e a responsabilidade humana. Nesse contexto, a autoridade deixa de se apoiar em um mundo compartilhado e perde sua legitimidade, pois já não há pactos simbólicos capazes de fundamentar a relação entre gerações. Ou seja, quando o mundo deixa de ser significativo “em si e por si”, a educação se torna particularmente vulnerável, pois ela depende de um legado que possa ser apresentado às crianças como algo digno de cuidado. Assim, a “monstruosidade” mencionada revela que a modernidade produz um vazio de sentido que engole a autoridade, gerando um cenário em que tanto os adultos quanto as crianças perdem o chão comum que

permitiria orientar a ação e a própria experiência formativa.

Em relação ao totalitarismo, Arendt (2022) faz uma distinção crucial entre autoritarismo e totalitarismo. O autoritarismo é uma forma de regime político que, embora autoritário, não necessariamente elimina a liberdade individual, enquanto o totalitarismo (um conceito com o qual Arendt se preocupa muito, especialmente após os horrores da Segunda Guerra Mundial) caracteriza-se pela destruição total da liberdade individual e pelo controle absoluto da vida pública e privada.

Na obra *Origens do Totalitarismo*, Arendt (2012) identifica o totalitarismo como a forma mais extrema de aniquilação da liberdade humana. Trata-se de um regime que elimina a pluralidade e o pensamento crítico, substituindo o diálogo pela ideologia e o julgamento moral pela obediência cega.

A tentativa totalitária da conquista global e do domínio total constituiu a resposta destrutiva encontrada para todos os impasses. Mas a vitória totalitária pode coincidir com a destruição da humanidade, pois, onde quer que tenha imperado, minou a essência do homem. (Arendt, 2012, p.13).

O totalitarismo revela que a pretensão de conquista global e de domínio total não surge como simples desvio histórico, mas como uma resposta destrutiva aos impasses produzidos pela modernidade. Ao submeter a vida humana a processos absolutos de controle, o totalitarismo não apenas elimina a liberdade política, mas corrói a própria condição humana, pois onde se instala dissolve a pluralidade, destrói a capacidade de julgar e anula a singularidade dos indivíduos. Nesse viés, destaca-se os regimes nazistas, Arendt (2012) examina como esses regimes usaram a violência e a intimidação para garantir a obediência, substituindo a autoridade legítima por uma autoridade baseada no medo e na coerção. O nazismo materializa a tentativa de domínio total, sua ideologia elimina a singularidade humana ao reduzir as pessoas a categorias biológicas, tornando-as substituíveis e descartáveis. Nesse sentido, o antissemitismo e o genocídio não são “excessos” do regime, mas consequências internas de um sistema que busca realizar uma coerência absoluta entre ideologia, terror e organização social.

O totalitarismo, segundo Arendt (2012), não se apoia em uma classe específica (como a burguesia ou o proletariado), mas busca organizar as massas atomizadas, destruindo laços sociais, políticos e morais. Assim, uma “sociedade sem

classes”, longe de representar igualdade e liberdade, pode se transformar em um terreno fértil para a dominação total, na qual as pessoas perdem a capacidade de pensar e agir por conta própria.

Em seus escritos *Uma sociedade sem classes*, Arendt (2012) analisa como o desaparecimento das antigas divisões sociais abriu caminho para o surgimento dos regimes totalitários. A autora destaca que, quando as classes sociais se desintegram, as pessoas deixam de ter um sentimento de pertencimento e passam a formar massas isoladas e desorganizadas. Essas massas, sem vínculos ou representação, tornam-se mais fáceis de manipular por líderes e ideologias totalitárias. Em outras palavras, Arendt destaca que “ a corrente subterrânea da história ocidental veio à luz e usurpou a dignidade de nossa tradição” (Arendt, 2012,p. 14).

Em relação a Teoria Crítica de Sociedade, o conceito de autoridade e autoritarismo, ganham notoriedade na obra *Estudos Sobre a Personalidade Autoritária* (Adorno, 2019), no qual o frankfurtiano considera que a autoridade é como um meio de controle social que mantém a ordem e a hierarquia na sociedade, sem atender às necessidades do indivíduo, sendo, desse modo, um instrumento de dominação, que se legitima em sistemas políticos e econômicos que favorecem as classes dominantes. Em relação à crítica ao autoritarismo, esta base teórica considera como um fenômeno que surge da alienação e do conformismo na sociedade moderna. No capitalismo, o autoritarismo é resultado de uma estrutura de poder que reforça a submissão do indivíduo às normas sociais e aos interesses econômicos de uma elite dominante. O autoritarismo também pode se manifestar nas instituições educacionais, familiares e culturais, onde a submissão ao controle e à autoridade é internalizada, levando à alienação do indivíduo.

Na *Dialética do Esclarecimento* (1985), Adorno e Horkheimer articulam a reflexão sobre a autoridade à crítica da razão instrumental e ao próprio percurso histórico do esclarecimento, que, ao buscar libertar o ser humano do mito e da dominação, acabou por engendrar novas formas de controle e submissão. Os autores identificam um vínculo entre a formação autoritária e a regressão da consciência crítica, na medida em que a obediência às estruturas de poder passa a substituir a autonomia do pensamento, abrindo caminho para os fenômenos de massa e para a emergência de regimes totalitários.

Além disso, os pensadores evidenciam que a razão moderna se

estrutura a partir de uma lógica de controle, na qual tanto a natureza quanto os próprios homens passam a ser tratados como objetos manipuláveis. O esclarecimento, ao substituir o mito pela racionalidade instrumental, não elimina a dominação, mas a reorganiza sob novas formas, agora legitimadas pela ciência, pela técnica e pela economia mercantil. Nesse processo, a racionalidade perde seu caráter crítico e reflexivo, reduzindo-se à eficiência e à funcionalidade, o que favorece a adaptação e a conformidade dos indivíduos às estruturas sociais existentes.

A essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação. Os homens sempre tiveram que escolher entre submeter-se a natureza ou submeter a natureza ao eu. Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie. (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 38).

A barbárie, portanto, não aparece como regressão externa à civilização, mas como resultado interno de um modelo de racionalidade que, ao absolutizar o domínio, fragiliza a autonomia do pensamento e reforça formas de autoridade baseadas na obediência e no ajustamento. Nesse processo, as necessidades humanas passam a ser administradas externamente, ou seja, desejos, valores e comportamentos são produzidos e direcionados pela indústria cultural, pela publicidade, pela mídia e pelos aparatos técnicos.

Nesse sentido, o sujeito, assim, adere à lógica dominante de modo quase automático, acreditando que suas escolhas são livres, quando na realidade são altamente condicionadas. Sobre isso, Marcuse (2015) discorre que “na sociedade unidimensional, o sujeito é assimilado no objeto e segue as ordens e normas e estruturas externas, perdendo assim, a habilidade de descobrir possibilidades libertadoras (Marcuse, 2015, p. 21).

Essa unidimensionalidade elimina a capacidade crítica, isto é, a habilidade de confrontar e transcender a realidade opressora, fazendo com que o indivíduo aceite como natural aquilo que é produto de relações historicamente construídas de dominação. Essa perda da dimensão crítica e da possibilidade utópica constitui uma das formas mais sofisticadas de controle social na modernidade.

Por conseguinte, tanto Arendt quanto os pensadores da Teoria Crítica de Sociedade oferecem perspectivas valiosas sobre a relação entre autoridade e autoritarismo. Enquanto Arendt enfatiza a legitimidade e a ética da autoridade,

associando o autoritarismo ao totalitarismo e à coerção, os pensadores da Teoria Crítica analisam a autoridade como um mecanismo de dominação nas sociedades capitalistas, destacando a relação entre autoritarismo e alienação. Ambas as abordagens reconhecem a importância da liberdade e da autonomia como elementos essenciais para superar a autoridade autoritária e promover uma sociedade mais democrática e justa (Oliveira, 2019).

De certa forma, para os autores, os regimes autoritários nasceram de uma crise das instituições democráticas e foram alimentados por um sentimento de insegurança social. A resposta autoritária à crise é vista como uma forma de evitar as contradições sociais e de restabelecer um controle rígido sobre a sociedade, muitas vezes com a colaboração passiva das massas, que se sentem atraídas pela promessa de segurança e ordem.

2.1 Autoridade e Autoritarismo em Hannah Arendt

Na obra *Entre o passado e o futuro* (2022), especificamente no ensaio *O que é autoridade?* Hannah Arendt provoca os leitores sobre o significado do conceito de autoridade, em que a autora não apenas analisa sua origem e natureza, mas também amplia suas indagações ao abordar a crise constante da autoridade, chegando a afirmar o seu progressivo desaparecimento no mundo moderno. O conceito de autoridade, nesse sentido, remonta à tradição filosófica inaugurada por Platão, na qual a autoridade se funda na ideia de um princípio externo e superior à ação imediata, capaz de orientar a vida coletiva sem recorrer à violência. Para a autora é em Platão que se estabelece a tentativa de substituir a persuasão própria da política grega por um modelo de ordem baseado no conhecimento da verdade, atribuindo aos que sabem o direito de governar e orientar os demais. (Arendt, 2022, p. 157).

Arendt (2022) destaca a necessidade de distinguir cuidadosamente os conceitos de poder, força, vigor, violência e autoridade, pois cada um expressa modos distintos de relação humana e formas específicas de agir no mundo. Para a autora, o poder nasce da ação conjunta e da legitimidade construída na convivência plural; a força se refere a capacidades naturais ou atributos individuais; o vigor designa a energia física empregada na ação; a violência aparece como instrumento utilitário orientado à imposição e à destruição; já a autoridade se funda no reconhecimento legítimo, dispensando coerção. Diferenciar esses conceitos é fundamental para

compreender tanto a crise da autoridade quanto as confusões que, no mundo moderno, levam à naturalização de práticas autoritárias.

É claro que a autoridade autêntica não se fundamenta na força, mas no reconhecimento, na responsabilidade com o mundo comum e na capacidade de orientar sem coagir. Quando a violência ocupa o lugar da autoridade, o resultado não é estabilidade, mas o aprofundamento da crise política e o risco de soluções totalitárias. Arendt (2022, p. 169) revela uma falácia conceitual amplamente difundida, produzida por aqueles que confundem obediência com reconhecimento.

[...] se a violência preenche a mesma função que a autoridade — a saber, faz com que as pessoas obedeçam —, então a violência é autoridade. Aqui novamente encontramos aqueles que aconselham um retorno à autoridade por pensarem que somente uma reintrodução da relação ordem-obediência pode controlar os problemas de uma sociedade de massas, e os que creem que uma sociedade de massas pode regular a si mesma, como qualquer outro organismo social. (Arendt, 2022, p.169).

Essa confusão leva muitos a acreditarem que impor ordem pela força equivale a exercer autoridade, quando, na verdade, a violência surge justamente onde a autoridade fracassou. A autora faz uma crítica tanto os que defendem a restauração de relações rígidas de mando e submissão quanto os que supõem que a sociedade de massas possa se autorregular, pois ambos operam a partir dessa mesma falácia: ignoram que a autoridade não se sustenta na coerção nem na espontaneidade das massas, mas na responsabilidade compartilhada e na mediação simbólica que dão sentido à ação coletiva. Quando esses conceitos se embaralham, abre-se espaço para soluções autoritárias travestidas de ordem e para a normalização da dominação. Posto isso, Verastegui (2016, p.6) comunga afirmando que:

[...] hoje os Estados que atacam outros povos, o fazem em nome da soberania e ignorando a condição humana, mantendo longe qualquer princípio ético, ou de alteridade e ficando alheios ao sofrimento destas populações. Os principais argumentos para os ataques são para desarmar, pacificar ou para proteger a soberania nacional, e estão em jogo sobretudo interesses econômicos, como também xenofóbicos ou nacionalistas. A guerra e toda forma de violência são utilizadas para aniquilar o outro, o inimigo do Estado, sem pensar em direitos humanos.

Dessa forma, ao esclarecer essas distinções Arendt evidencia que a

confusão entre tais termos pode levar à justificativa de práticas autoritárias como se fossem expressão legítima de poder, quando, na verdade, constituem formas de coerção que anulam a liberdade e a participação dos sujeitos. (Perissinotto, 2004). Assim, a autoridade está relacionada com legitimidade moral e compreensão compartilhada dentro de uma comunidade. A autoridade opera em um regime próprio, no qual a obediência decorre do reconhecimento legítimo da posição daquele que orienta, sustentada por um vínculo de respeito e confiança, e não por medo ou coerção.

Trata-se, portanto, de uma forma de condução que depende da legitimidade e da tradição, e não da força ou do domínio, o que a distingue profundamente das práticas autoritárias e violentas. É possível perceber que muitas vezes a autoridade revela uma certa obediência, e por isso, muitas vezes pode ser confundida com maneiras de exercer o controle através de formas violentas. Nesse viés, a autoridade é incompatível com a coerção, “[...] onde a força é usada, a própria autoridade fracassa” (Arendt, 2022, p. 157).

Sobre a crise na autoridade, a filósofa elenca diversos fatores que culminaram nesse progressivo desaparecimento, a autora afirma que a crise da autoridade é percebida desde o início do século XX, tendo como pano de fundo político, todavia, a crise na autoridade permeou áreas pré-políticas, como a criação dos filhos e a educação. Antes de tudo, faz-se necessário compreender que a crise da autoridade é um fato histórico, ou seja, um processo que durante séculos permeou entre religião e tradição. Sobre isso, a autora recorda a experiência romana, em que autoridade, tradição e religião formavam uma tríade indissociável. (Arendt, 2022).

A tradição ocupa um lugar central no que concerne as reflexões sobre a crise da autoridade. Perissinotto (2004, p. 117) esclarece que:

Arendt propõe retornar a uma outra tradição do pensamento político, qual seja, a greco-romana, que fundamenta o conceito de poder no consentimento e não na violência. Essa tradição alternativa pode ser encontrada na Cidade-Estado ateniense e na Roma antiga, pois tanto o conceito de “isonomia”, no primeiro caso, como o conceito de civitas, no segundo, trabalham com uma idéia de poder e de lei cuja essência não se assenta na relação de mando-obediência e não identifica o poder com o domínio.

Para Arendt (2022), a tradição representa um fio condutor entre o passado e o futuro, ou seja, é através da tradição que acontece a transmissão do

mundo entre as gerações, em outras palavras, pode ser entendida como a continuidade e permanência histórica no mundo. Além, disso, o passado era santificando pela tradição, assim, enquanto a tradição fosse preservada, a autoridade estaria intacta. O passado, ao ser consagrado pela tradição, fornecia o fundamento que sustentava a autoridade: enquanto a tradição permanecesse íntegra, a autoridade se mantinha estável. É precisamente o declínio da tradição na modernidade que contribui para a crise da autoridade nas sociedades contemporâneas. Sobre isso, a autora reforça que:

[...] a autoridade só pode adquirir caráter educacional caso se admita, como os romanos, que sob todas as circunstâncias os antepassados representam o exemplo de grandeza para cada geração subsequente, que eles são maiores, por definição. Sempre que o modelo de educação através da autoridade sem essa convicção fundamental, foi sobreposto ao reino da política (e isso sucedeu não poucas vezes, sendo ainda um esteio da argumentação conservadora), serviu basicamente para obscurecer pretensões reais ou ambicionadas ao poder, e fingiu querer educar quando na realidade tinha em mente dominar. (Arendt, 2022, p.192).

Ao afirmar que a autoridade só adquire caráter educacional quando se reconhece, como entre os romanos, que os antepassados representam um exemplo de grandeza para as gerações seguintes, Arendt reforça a centralidade da tradição como fio condutor entre passado e futuro. É a tradição que confere ao passado um lugar de referência legítima, quando esse vínculo se rompe e a tradição perde sua função, a autoridade educativa se esvazia e abre espaço para distorções, nas quais o discurso da educação passa a encobrir pretensões de poder e dominação. Assim, preservar a tradição não significa imobilizar o passado, mas garantir a continuidade histórica necessária para que a autoridade se mantenha como responsabilidade e cuidado com o mundo comum. A tradição, em outras palavras, pode ser entendida como uma autoridade simbólica que legitima sua continuidade. Em contrapartida, a tradição não pode ser confundida com costume.

A tradição representa um legado de experiências, ideias, valores, conceitos oriundos de um passado, mas que, reverberam e se ressignificam no presente. O costume por sua vez revela apenas a repetição automática de práticas sem reflexão, um hábito social, sem o devido vínculo com o sentido. Enquanto a tradição possui uma força simbólica capaz de fundamentar a autoridade e sustentar o mundo comum, o costume tende à mecanização, à reprodução acrítica.

A força simbólica da tradição manifesta-se justamente nessa capacidade de dar sentido e permanência à experiência humana, sustentando a autoridade como princípio de responsabilidade e continuidade. Assim, “uma pessoa só se torna uma autoridade quando sua figura e seus atos são legitimados pelo sujeito em relação ao qual ela (a autoridade) é exercida. Vale frisar que essa legitimação, ainda hoje, embora de forma mais rara, não se limita a pessoas, mas se estende.”(Ohlweiler; Fisher, 2013, p. 227).

Na educação, a autoridade do professor não existe porque ele manda ou tem poder sobre a criança. Ela existe porque o professor representa o mundo, o conhecimento e a cultura que foram construídos historicamente pela humanidade. Por isso, a autoridade não é algo individual, que pertence apenas ao professor, mas algo que se constrói na relação entre adultos e crianças. Ela depende da confiança, do respeito e da responsabilidade que a sociedade deposita no adulto para apresentar o mundo às novas gerações.

Quando essa dimensão simbólica se perde, a educação corre o risco de se tornar apenas técnica e burocrática. Assim, a autoridade pedagógica precisa ser ética e responsável, sustentada por relações de cuidado, coerência e compromisso. Mais do que ensinar conteúdos, o professor media o encontro da criança com o conhecimento e com o mundo, assumindo um papel formativo pautado na presença, no diálogo e na responsabilidade. Sobre isso, Arreguy (2020,p142) pontua que:

A capacidade de transmitir conhecimento e estabelecer respeito entre o adulto e a criança depende necessariamente da legitimidade da atitude do adulto em relação a um grande projeto educacional e vice-versa. O reconhecimento da autoridade de um professor, por exemplo, depende ainda da congruência entre seu desejo e suas ações, entre o suporte institucional e aquilo para que é efetivamente capacitado.

Quando entendemos que a autoridade não é compreendida como um talento pessoal ou uma aptidão individual, mas como uma relação socialmente reconhecida, sustentada pela responsabilidade do adulto e pelo fato de ele falar “em nome do mundo” diante das novas gerações, percebemos que essas bases não são naturais, mas construídas historicamente. Com a modernidade, porém, muitos desses fundamentos se enfraqueceram, a perda da tradição e a mecanização da vida moderna romperam estruturas que antes orientavam o lugar do adulto.

Nesse sentido, essa ruptura não afetou apenas a política, mas também abalou os referenciais que sustentavam a autoridade na educação e na família, tornando mais difícil para os adultos assumirem seu papel de orientar, apresentar o mundo e dar estabilidade às crianças. Nesse viés, a ruptura moderna da mecanização não apenas sucumbiu as estruturas políticas, mas desestabilizou também os referenciais simbólicos que davam sustentação à autoridade no campo educativo e no âmbito familiar.

No contexto da educação infantil, essa ruptura entre costume e tradição pode ser exemplificado no cotidiano da prática pedagógica, em que podemos perceber que muitos professores ainda mantêm práticas autoritárias, como exigir silêncio absoluto, crianças enfileiradas, práticas escolarizantes, ou até mesmo emparedadas dentro de sala de aula. Essas hábitos são costumeiros, herdados de um modelo escolar disciplinador, mas não são refletidas à luz do contexto formativo.

Diante disso, é nesse contexto que Arendt (2022) identifica o surgimento de uma crise de autoridade, que, embora tenha começado no âmbito político, estendeu-se às relações interpessoais e pedagógicas. Na ausência de um fio condutor entre as gerações, os adultos deixaram de se reconhecer como responsáveis pela transmissão do mundo. Para a autora, essa renúncia equivale a uma forma de abandono: “os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao negar sua autoridade diante dos jovens” (Arendt, 2022, p. 185). Esse abandono pode ser caracterizado, ou melhor, exemplificado em situações cotidianas, no âmbito escolar e familiar. Quando o professor se depara com os conflitos que são estabelecidos entre as próprias crianças, em vez de assumir seu papel de mediador apresentando regras, limites e formas de convivência, o professor “terceiriza” para as próprias crianças a solução de problemas para os quais elas ainda não possuem maturidade.

No âmbito familiar, podemos perceber esse abandono quando os pais, temendo serem vistos como autoritários ou desejando evitar conflitos, deixam de estabelecer limites básicos para os filhos, como horários, regras de convivência, responsabilidades ou comportamentos adequados diante de outras pessoas. A tradição legitimava a autoridade parental não pelo medo, mas pelo papel simbólico do adulto como aquele que apresenta o mundo à criança. O pai ou a mãe tinham autoridade porque assumiam a responsabilidade por introduzir o filho em uma ordem de valores, histórias e significados compartilhados. Quando essa função é perdida,

seja pela recusa de exercer autoridade ou pela substituição do diálogo por imposição, instala-se a crise da autoridade paterna que Arendt (2022) identifica como um dos sintomas da modernidade. Sobre isso, Arreguy (2020,p. 141) reforça que:

É preciso que a autoridade dos pais aceite ser atacada e possa sobreviver à destruição do bebê sem lhe dar uma resposta desproporcional. Assim, para que possam exercer sua autoridade, os pais devem suportar a agressividade da criança, considerando que ela representa uma condição para a criação do mundo próprio e para a conquista da alteridade.

A perda da autoridade parental pode ser observada, por exemplo, em contextos familiares nos quais adultos e crianças passam a ocupar o mesmo lugar decisório, de modo que a palavra do adulto deixa de ser referência orientadora. Em alguns casos, sob o argumento de respeitar a autonomia ou a singularidade da criança, decisões importantes são deixadas a critério das próprias crianças. Entretanto, quando essa “liberdade” não vem acompanhada de mediação, cuidado e orientação, a criança é exposta a responsabilidades e escolhas para as quais ainda não possui maturidade emocional, cognitiva e social. Em vez de favorecer a autonomia, a ausência de referência adulta tende a produzir insegurança e desorientação, pois a criança permanece sem parâmetros claros para interpretar o mundo e organizar suas experiências. Nesse sentido, a autoridade não deve ser confundida com autoritarismo, mas compreendida como responsabilidade ética do adulto em garantir proteção, contorno simbólico e orientação formativa ao longo do processo de desenvolvimento infantil.

Esse quadro também se manifesta em situações cotidianas de resistência às orientações adultas, frequentemente interpretadas como “birra” , sobretudo quando a criança tem um desejo negado, como a compra de um objeto, a interrupção de uma atividade prazerosa ou a proibição de algo que considera importante naquele momento. Quando não existe uma referência clara e consistente de autoridade, isto é, quando as regras variam conforme o humor dos adultos ou não são explicitadas com clareza, a criança tende a testar continuamente os limites para compreender até onde pode ir. A ausência dessa referência simbólica produz insegurança, fazendo com que ela reaja por meio de explosões emocionais, choros intensos ou recusa sistemática das orientações, não por rebeldia consciente, mas pela dificuldade de elaborar internamente a frustração e organizar seus afetos.

Nesses casos, a presença firme, previsível e respeitosa do adulto funciona como mediação essencial, ajudando a criança a reconhecer limites, suportar a frustração e desenvolver formas mais éticas e autônomas de participação social, o que difere radicalmente de práticas autoritárias baseadas no medo, na coerção ou na submissão. Ao abdicar da responsabilidade de orientar, mediar e representar o mundo, pais e professores submetem a criança à arbitrariedade de seus impulsos e às pressões externas sem oferecer referências sólidas. Quando essa autoridade perde legitimidade social, adultos e crianças passam a ocupar o mesmo lugar na relação educativa, o que não resulta em maior liberdade, mas na ausência de referências estáveis para a formação. Assim, a criança é exposta a experiências para as quais ainda não possui maturidade, enquanto o mundo deixa de ser cuidado pelos adultos que deveriam zelar por sua continuidade histórica. (Arendt, 2022, p.277).

Educar, assim, é um ato profundamente político e ético, porque afirma o compromisso do adulto em preservar o mundo comum e, ao mesmo tempo, prepará-lo para ser transformado pelas novas gerações. Ademais, a perda da autoridade não significa apenas o enfraquecimento de estruturas hierárquicas, mas a crise do próprio princípio educativo, já que educar implica aceitar a tarefa de apresentar o mundo para as crianças. Sem a mediação, o processo educativo perde sua função formadora e o espaço educacional tende a oscilar entre dois extremos: a imposição autoritária ou a ausência total de orientação. Ambas as situações, como a autora destaca, conduzem à barbárie, pois impedem o desenvolvimento do pensamento crítico e da responsabilidade pelo mundo. Nessa direção, Oliveira (2019, p. 76) pontua que:

Nas instituições tradicionais, como a família e a escola, há um discurso premente em torno de uma suposta crise. Pais e professores reclamam de uma precarização da autoridade e responsabilizam o outro por esse processo de desautorização. Há, nesse sentido, equívocos decorrentes da própria teoria moderna da pedagogia e educação que influenciam, significativamente, as práticas educativas com crianças. A crise de autoridade, seja relativa à família ou à escola, acaba fragilizando, desse modo, a formação humana e o próprio processo de aprendizagem e conhecimento na vida de crianças e adolescentes.

Dessa forma, compreender a crise da autoridade é reconhecer um dos sintomas mais evidentes da modernidade: a ruptura do elo entre passado e futuro. Essa ruptura não é apenas um fenômeno cultural, mas um traço civilizatório que ameaça a própria ideia de humanidade. recuperar o sentido da autoridade , assim,

sem recair no autoritarismo. Portanto, torna-se uma das tarefas mais urgentes da educação contemporânea.

2.2 Autoridade e Autoritarismo a partir da Teoria Crítica

Os homens são suaves, quando desejam alguma coisa dos mais fortes, e brutais, quando o solicitante é mais fraco. Eis, aí, até agora, a chave para penetrar na essência da pessoa na sociedade. (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 179).

A obra *The Authoritarian Personality*, publicada em 1950 nos Estados Unidos por Adorno e outros pesquisadores, buscou objetivo investigar as causas e as tendências que tornavam um indivíduo suscetível ao autoritarismo. A produção dessa obra emergiu de um momento histórico, no qual, os pensadores da escola de Frankfurt estavam exilados nos EUA, em decorrência da perseguição nazista. Por sua vez, para a realização dessa pesquisa, foi utilizado como instrumento investigativo a escala F, que foi desenvolvida para medir a propensão de indivíduos a adotar atitudes autoritárias, especialmente aquelas associadas ao fascismo.

Os estudos sobre a personalidade autoritária têm raízes importantes na psicanálise freudiana, especialmente nas reflexões de Freud sobre a formação do superego e os mecanismos de identificação. Adorno e os demais pesquisadores, pontuam sobre a real importância e necessidade de uma teoria que discuta sobre a personalidade humana. Para os autores, a personalidade é uma organização de forças duradouras que habitam no interior do indivíduo. Essas forças medem a consistência do comportamento humano, que emergem de pulsões, desejos e impulsos emocionais. Assim, as maiores influências sobre o desenvolvimento da personalidade são oriundas do processo formativo desde a infância, principalmente, das configurações familiares. Dessa forma, a personalidade nada mais é do que um produto do ambiente social. (Adorno, 2019, p.79-80).

A investigação acerca da personalidade autoritária procurou compreender também as articulações entre comportamento individual, condicionantes sociológicos e estruturas ideológicas, revelando como disposições internalizadas ao longo da história de vida continuam a operar no presente. Nesse sentido, evidenciam-se permanências subjetivas que, embora originadas em contextos passados, seguem

orientando percepções, atitudes e modos de relação com o mundo social. Uma parte importante da pesquisa consistiu na tentativa de descobrir e avaliar padrões de fatores socioeconômicos ligados à propaganda antidemocrática. Para Adorno (2019), a propaganda antidemocrática é qualquer discurso que manipula emocionalmente indivíduos predispostos ao autoritarismo, enfraquecendo o pensamento crítico e estimulando preconceito, submissão e hostilidade à democracia, dentre essas, a propaganda fascista.

A pesquisa partiu da hipótese de que o fascismo não era apenas um fenômeno político externo, mas tinha raízes profundas na formação subjetiva, moldada por estruturas familiares rígidas, práticas educativas autoritárias e pela dinâmica social da modernidade capitalista. A obra revela que o autoritarismo não desapareceu com o fim do nazismo, mas que poderia ressurgir sempre que as condições sociais de massificação, fragilidade da autonomia se combinassem para produzir subjetividades vulneráveis à dominação.

Os comportamentos autoritários são oriundos do contexto social, a sociedade contemporânea, segundo a Teoria Crítica, é marcada pela massificação e pela coisificação da consciência, fenômenos que revelam a profunda alienação dos indivíduos diante das estruturas de poder e produção. O avanço técnico e a lógica capitalista transformaram as relações humanas em relações mediadas por coisas, convertendo o próprio sujeito em mercadoria, assim, refém dessa lógica social. Nesse processo, o pensamento crítico é substituído por um conformismo, e a autonomia cede lugar à adaptação.

A consciência coisificada, moldada pela racionalidade instrumental, perde sua capacidade de reflexão e passa a aceitar a dominação como algo natural, perpetuando a massificação e o esvaziamento do sentido humano nas relações sociais. Sobre isso, Adorno e Horkheimer (1985, p.41) declaram que:

A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é, senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento da coletividade governada pela força.

Ao discutir sobre a regressão das massas, na Dialética do Esclarecimento, Adorno e Horkheimer (1985) revelam com precisão que a racionalidade moderna, ao invés de conduzir à emancipação, gerou um novo tipo de ofuscamento, em que os sujeitos não pensam nem sentem por si mesmos, mas por meio das formas mediadas da sociedade de massas. Essa incapacidade de ouvir “com os próprios ouvidos” e de tocar “com as próprias mãos” expressa a consciência coisificada, moldada pela indústria cultural e pela lógica da padronização. Assim, o indivíduo perde sua singularidade e passa a ser apenas mais um dentro do coletivo uniformizado, ou seja, um “mero ser genérico”. Essa massificação é o resultado de um processo social em que a cultura, o consumo e a técnica produzem sujeitos adaptados, incapazes de resistência crítica.

Ao tratarmos sobre reflexos da sociedade massificada pela lógica do consumo, não podemos deixar de refletir sobre a indústria cultural ² como campo potencializador da sociedade administrada. Ou seja, “[...] a Indústria Cultural integra e administra os níveis do comportamento social como parte integrante das necessidades simbólicas dos indivíduos. É, ao mesmo tempo, ferramenta e produto do sistema capitalista, sendo a própria voz da cultura mercantilizada; caracterizada por sua dimensão acultural e fetichizante.” (Oliveira, 2016, p. 4).

Em seu texto *Cultura e Administração*, Adorno (2020) entende que a administração não se refere apenas ao âmbito burocrático das instituições, mas a um tipo de racionalidade que passa a estruturar a vida social moderna. Trata-se de uma lógica que organiza e que opera por meio de categorias gerais, procedimentos padronizados e mecanismos de controle que pretendem ordenar e regular todos os aspectos da experiência humana. Nessa perspectiva, a administração tende a subordinar o particular ao universal abstrato, reduzindo singularidades, diferenças e conteúdos culturais vivos àquilo que é mensurável, previsível e funcional.

Ao invés de compreender o objeto em sua especificidade, a racionalidade administrativa opera em esquemas pré-estabelecidos, impondo um modo de funcionamento que privilegia a eficiência e a ordem em detrimento da interpretação e da sensibilidade. Assim, Adorno vê na administração um elemento central da racionalidade instrumental, que transforma práticas culturais, relações

² Adorno e Horkheimer empregaram a expressão indústria cultural pela primeira vez em 1947, na obra *Dialética do Esclarecimento*, para destacar o caráter padronizado, mercantil e manipulatório da cultura na sociedade moderna.

humanas e instituições em processos tecnicamente gerenciáveis, marcando uma tensão permanente entre a vida cultural e os dispositivos que buscam organizá-la.

A dialética entre cultura e administração exprime não tanto a sacrossanta irracionalidade da cultura, algo que parece sumamente irracional para os que tem contato com ela, quanto o fato que de a administração, seja, por suas categorias objetiva, seja por sua configuração pessoal, aliena-se cada vez mais a cultura. A administração é externa ao administrado, subsume-o em vez de apreendê-lo. É isso justamente o que está na essência da própria racionalidade administrativa, que apenas enreda e ordena. [...] Administração, contudo, significa necessariamente, sem culpa, subjetiva ou deliberação individual, o antagonismo do geral contra toda forma de particularidade, por isso, na relação entre administração e cultura, persiste o sentimento do tortuoso, do incongruente. (Adorno, 2020, p. 248-249).

Nessa sociedade administrada o indivíduo, acreditando agir de forma autônoma e independente, apenas reproduz padrões de comportamentos e ideologias impostas, principalmente de ideologias dominantes, tornando-se refém da própria racionalidade. O mundo social, mediado pela técnica e pelo consumo, converte-se num ambiente de controle e repetição, onde o pensamento crítico é substituído pela adesão automática ao que é imposto pelas estruturas de poder, por isso, “ os frankfurtianos identificam traços regressivos numa sociedade coroada pelo incessante desenvolvimento tecnológico”. (Silva, 2019, p.85).

No aforismo “*Não bater à porta*”, presente na obra *Mínima Moralía*, Adorno (1951) examina um aspecto aparentemente banal da vida cotidiana para revelar a profunda imbricação entre técnica, repressão e formação subjetiva na modernidade. Nesse aforismo, Adorno descreve que a suavização automática dos gestos, como portas que não podem mais ser batidas, simboliza o modo pelo qual a técnica intervém no comportamento humano, neutralizando a expressão espontânea das emoções e impondo uma normatividade silenciosa aos corpos. Com a eliminação de gestos que antes permitiam exteriorizar afetos, frustrações ou resistências, a técnica atua como um dispositivo disciplinador que molda subjetividades mais adaptadas, dóceis e impedidas de manifestar dissenso.

Assim, o que poderia parecer mero progresso técnico revela sua face social a subtração dos meios de expressão individuais em nome da eficiência e da funcionalidade. Adorno evidencia que, ao automatizar e amortecer os gestos, a técnica contribui para a fabricação de indivíduos ajustados à ordem vigente, incapazes

de expressar, tornando-se elemento essencial para qualquer processo de crítica e emancipação.

Esse processo expressa a perda da razão em seu sentido crítico e substantivo, pois a técnica deixa de ser um meio a serviço da humanização e passa a ser um mecanismo de adaptação ao existente, reduzindo o pensamento à lógica da eficiência e da utilidade. Assim, a metáfora de “não bater à porta” revela a domesticação da humanidade, na qual a técnica, travestida de progresso, opera a erosão da autonomia e prepara o terreno para formas de submissão e violência características das sociedades administradas.

Diante disso, a técnica passa a operar de forma autônoma, desligada de valores éticos e afetivos, criando sujeitos capazes de projetar sistemas inteiros de destruição sem reconhecer a violência que tais sistemas perpetuam. Assim, a racionalidade instrumental produz uma cisão entre conhecimento e responsabilidade: quanto mais o indivíduo se especializa tecnicamente, mais se distancia da consciência sobre os efeitos sociais, políticos e humanos de seu trabalho.

[...] a fetichização da técnica na psicologia individual dos indivíduos, onde está o ponto de transição entre uma relação racional com ela e aquela super-valorização, que leva, em última análise, quem projeta um sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com estas vítimas em Auschwitz. No caso do tipo com tendências à fetichização da técnica, trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar. (Adorno, 1995, p.1 32).

Quando os indivíduos são formados para priorizar o funcionamento dos sistemas em detrimento da experiência humana, tornam-se vulneráveis à lógica da barbárie, pois deixam de compreender o sofrimento alheio como algo que demanda interrupção, cuidado e responsabilidade. É por isso que Adorno afirma que aquele que idolatra a técnica torna-se incapaz de ver a vítima: a perfeição do mecanismo ofusca a humanidade. As consequências da massificação e da alienação são profundas e revelam-se na própria reprodução da barbárie no interior das sociedades modernas. Quando os indivíduos perdem a capacidade de pensar criticamente e de agir de forma autônoma, tornam-se vulneráveis à manipulação e à obediência cega, criando as condições para o ressurgimento de comportamentos autoritários.

A racionalidade instrumental, ao transformar tudo em meio para um fim, dissolve os valores éticos e humanistas, reduzindo as relações humanas à lógica

da utilidade e da dominação. Na obra *Eclipse da Razão*, Horkheimer (2015) sinaliza o quanto a razão perdeu sua dimensão ética, para o frankfurtiano, converteu-se em instrumento técnico e funcional, e, por isso, deixou de servir à emancipação humana. A razão deveria ser entendida como uma forma de regular nossas ações e relações humanas e com a natureza, como se fosse uma entidade ou algo espiritual que fizesse parte da essência humana.

Dessa forma, ao longo da modernidade a razão sofreu mudanças, Horkheimer (2015) descreve que a razão objetiva, orientada por valores, princípios éticos e pela busca de sentido, foi substituída pela razão subjetiva que por sua vez é centrada apenas na utilidade, na eficiência e no cálculo e na técnica. Dessa forma, razão subjetiva passou a dominar por completo a vida social, reduzindo a razão a um instrumento técnico que organiza meios, mas já não questiona os fins. Assim, a razão perde sua força crítica e emancipadora.

Afirmamos, então, que pela perda da razão, a massificação, e a própria sociedade administrada, abrem-se caminhos para o enraizamento da barbárie e práticas autoritárias que reverberam em nosso cotidiano. No entendimento de Adorno, a barbárie corresponde a uma contradição interna da própria civilização, como ele descreve ao afirmar que:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização dó mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. (Adorno, 1995, p.154).

Adorno (1995) chama atenção para uma contradição profunda da modernidade. Embora, sejamos cercados de ciência, máquinas, inteligência artificial e avanços tecnológicos que transformam o mundo, ainda vivenciamos uma sociedade que não teve uma formação capaz de desenvolver sensibilidade, empatia, reflexão. Desse modo, fica claro que a civilização avançou por fora, mas não por dentro. Assim, convivemos com tecnologias cada vez mais sofisticadas ao mesmo tempo em que muitos indivíduos permanecem emocionalmente endurecidos, incapazes de

reconhecer a humanidade.

O alto desenvolvimento técnico e empobrecimento humano cria um risco constante para a própria civilização. A agressividade primitiva e o ódio não são apenas vestígios do passado, mas são alimentados pelas frustrações, pelas pressões sociais, pelos discursos de ódio e pela vida administrada da sociedade moderna. Assim, a barbárie não é algo externo que ameaça a civilização, mas uma força interna que danifica a sociedade.

Adorno (1995) esclarece que, mesmo em sociedades que se consideram civilizadas e democráticas, a força física continua sendo o fundamento último sobre o qual toda ordem social se sustenta. Assim, a vida cotidiana pode parecer pacífica e regulada por normas racionais, mas, quando necessário, a sociedade recorre sem hesitar à violência para garantir que suas determinações sejam cumpridas. Isso revela que, por trás da aparência de normalidade, permanece ativa a lógica da coerção, mostrando que a violência não foi superada, apenas se tornou mais discreta e sofisticada. Portanto, a barbárie não se manifesta apenas em atos extremos de violência, mas também nas formas sutis de indiferença, conformismo e desumanização que atravessam o cotidiano. Ela se expressa na apatia diante da dor alheia, na aceitação passiva das injustiças sociais e na naturalização da desigualdade.

Quando o pensamento crítico é silenciado e o outro é percebido apenas como instrumento ou obstáculo, a vida coletiva perde seu sentido ético e solidário. É nesse terreno de insensibilidade e de esvaziamento do humano que o autoritarismo encontra espaço para se fortalecer, disfarçado de ordem, progresso ou eficiência. A barbárie, portanto, não é um evento isolado, mas um processo contínuo de negação da humanidade, um alerta constante de que sem reflexão, empatia e educação emancipadora, a civilização pode, silenciosamente, voltar-se contra si mesma.

A compreensão da barbárie na sociedade moderna abre caminho para discutir como os frankfurtianos interpretam os conceitos de autoridade e autoritarismo. Se a barbárie nasce na própria estrutura civilizatória, marcada pela perda da sensibilidade e pela racionalidade instrumental, ela também molda as formas como os indivíduos se relacionam com o poder, com as normas e com o outro.

Para Adorno, não foi apenas a violência explícita que abriu caminho para a barbárie, mas também a ausência de responsabilidades éticas e de uma verdadeira autoridade interior. Isso fica claro quando afirma que:

A ausência de compromissos das pessoas seria responsável pelo que aconteceu. Isto efetivamente tem a ver com a perda da autoridade, uma das condições do pavor sadomasoquista. É plausível para o entendimento humano sadio evocar compromissos que detenham o que é sádico, destrutivo, desagregador, mediante um enfático "não debes". Ainda assim considero ser uma ilusão imaginar alguma utilidade no apelo a vínculos de compromisso ou até mesmo na exigência de que se reestabeleçam vinculações de compromisso para que o mundo e as pessoas sejam melhores. (Adorno, 1995, p. 123).

A falta de compromisso ético entre as pessoas, apontada por Adorno (1995) , está diretamente ligada ao enfraquecimento da autoridade em seu sentido formativo e moral. Quando os indivíduos deixam de assumir responsabilidades diante do outro e da vida em comum, perdem também a capacidade de estabelecer limites internos que contenham impulsos destrutivos, agressivos e desumanizadores. Por sua vez, a autoridade se transforma em autoritarismo no exato momento em que ela deixa de orientar e passa a dominar, quando deixa de ser referência ética e se converte em imposição pela força, pelo medo ou pela obediência cega. Em outras palavras, a autoridade vira autoritarismo quando perde seu fundamento racional, moral e formativa aquilo que legitima o "não debes" e passa a existir apenas para garantir disciplina, controle e submissão.

Pode-se afirmar que, o fascismo não surgiu do nada, mas de um vazio deixado quando as antigas autoridades ruíram e as pessoas, embora repentinamente livres, não possuíam a formação necessária para exercer a autodeterminação. Sem reflexão crítica, a liberdade se tornou assustadora, assim, muitos buscaram novamente estruturas rígidas que lhes oferecessem segurança, ainda que à custa da própria humanidade e autonomia. É nesse contexto que novas formas de autoridade assumem dimensões destrutivas, pois, ao invés de orientar, passam a dominar; em vez de proteger, submetem; em vez de sustentar um mundo comum, reforçam o medo e a violência. Para Adorno (1995) , esse processo revela que a ausência de formação profunda pode transformar a liberdade e autonomia em terreno fértil para o retorno do autoritarismo.

Em *Educação e Emancipação*, Adorno (1995) oferece reflexões decisivas sobre o papel da autoridade, sobretudo quando ela se encontra deformada. Assim, ao invés, em vez de conter a barbárie, a autoridade esvaziada de sentido ético pode acabar servindo como justificativa para práticas bárbaras realizadas em seu

próprio nome. Isso significa que ações profundamente desumanizadoras que revelam impulsos de agressividade, dureza e destruição, passam a ser justificadas como se fossem necessárias para manter a ordem ou defender os poderes estabelecidos. Assim, o que deveria funcionar como orientação ética e proteção da vida torna-se um mecanismo que autoriza a violência e legitima práticas que ferem a dignidade humana.

A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas.(Adorno, 1995,p. 158).

Por segmento, nem toda forma de autoridade é autoritária, e que existem momentos em que a autoridade quando usada de maneira consciente, pode ter um papel formador, ajudando a impedir comportamentos que expressem barbárie. Adorno (2019,p. 166) exemplifica a autoridade paterna quando esclarece que:

Determinadas manifestações de autoridade, que assumem um outro significado, na medida em que já não são cegas, não se originam do princípio da violência, mas são conscientes, e, sobretudo, que tenham um momento de transparência inclusive para a própria criança; quando os pais "dão uma palmada" na criança porque ela arranca as asas de uma mosca, trata-se de um momento de autoridade que contribui para a desbarbarização.

Para elucidar a questão, Adorno cita a palmada como um exemplo de intervenção adulta para impedir que a criança pratique um ato de crueldade, mas, isso não quer dizer que o frankfurtiano esteja defendendo violência. O exemplo da palmada também revela muito do contexto histórico em que Adorno escrevia, quando certas práticas eram socialmente aceitas, embora hoje saibamos que existem formas não violentas e muito mais adequadas de orientar a criança. Adorno (1995) esclarece que em certos momentos, o adulto precisa colocar um limite claro para ensinar sensibilidade e respeito pela vida, sobretudo, que existe uma forma de autoridade ético-formativa, diferente da violência e da dominação, que ajuda a criança a reconhecer limites morais fundamentais. Essa autoridade é transparente, consciente e tem a função de impedir a reprodução da barbárie. Seu papel não é punir, mas educar para a sensibilidade e para a humanidade.

Ao estreitarmos nossos olhares para o campo da educação, em

especial a educação infantil, as discussões sobre autoridade e autoritarismo tornam-se necessárias e urgentes, pois é na relação cotidiana entre adultos e crianças que se expressam, de modo sensível e imediato, as marcas da formação humana. Nesse viés, destacamos a relação entre professores e crianças, em especial, na educação infantil.

No que tange à autoridade docente, Adorno (1995) revela como a autoridade docente pode se distorcer quando assume um caráter rígido e impositivo. Nesse modelo, o professor deixa de ser uma referência formativa e passa a ser percebido como figura de controle, produzindo afastamento, medo e rejeição. A relação educativa, então, perde sua dimensão humana e dialógica, reduzindo-se à obediência e à disciplina vazia, o que impede que a criança reconheça sentido nas ações do adulto. Surge, assim, uma imagem negativa do professor, não porque a autoridade seja, em si, indevida, mas porque foi organizada como dominação, e não como cuidado, orientação.

Em *Tabus acerca do Magistério*, Adorno (1995) discute sobre a formação do professor, principalmente, sobre o arcaísmo da profissão docente. Esse arcaísmo se expressa na dificuldade de romper com estruturas de dominação historicamente incorporadas à escola, nas quais a autoridade docente se converte facilmente em autoritarismo, e a formação intelectual cede espaço à mera adaptação.

Um tal arcaísmo correspondente à profissão do professor como tal não apenas promove os símbolos arcaicos dos professores, mas também desperta os arcaísmos no próprio comportamento destes, quando ralham, repreendem, discutem etc.; atitudes tanto próximas da violência física quanto reveladoras de momentos de fraqueza e insegurança. Mas, se o professor não reagisse subjetivamente, se ele realmente fosse tão objetivo a ponto de nunca possibilitar reações incorretas, então pareceria aos alunos ser ainda mais desumano e frio, sendo possivelmente ainda mais rejeitado por eles. (Adorno, 1995, p.112).

Nesse excerto, é possível perceber que diante das pressões do cotidiano, muitos docentes recorrem a broncas, repreensões e discussões que beiram atitudes autoritárias, revelando não apenas traços de violência simbólica, mas também momentos de fraqueza e insegurança. Paradoxalmente, Adorno afirma que, se o professor conseguisse eliminar completamente essas reações subjetivas e se mantivesse sempre frio, técnico e “correto”, seria percebido pelos alunos como ainda

mais distante e desumano, intensificando a rejeição. Assim, a tensão permanente entre o papel social do professor e sua humanidade, o desafio de não reproduzir práticas autoritárias sem, ao mesmo tempo, abdicar da dimensão afetiva e relacional que sustenta o vínculo educativo.

A partir dessa reflexão, torna-se fundamental pensar práticas educativas e as relações entre professores e crianças que evitem reproduzir autoritarismos sutis e que promovam relações mais sensíveis, éticas e emancipadoras na educação das crianças. Isso exige reconhecer que a autoridade docente não precisa e não deve se apoiar no medo, na rigidez ou na obediência cega, mas pode assumir uma forma ética, acolhedora e orientadora, capaz de sustentar a autonomia das crianças sem sufocar sua expressão.

Para Adorno (1995), a educação só cumpre seu sentido quando assume como tarefa central impedir que Auschwitz se repita. Como o autor afirma, *“a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”*. Isso significa que a escola deve formar sujeitos sensíveis, críticos e capazes de resistir à indiferença, ao ódio e às formas sutis de autoritarismo que ainda atravessam a vida social. Educar, nesse horizonte, é proteger a humanidade em cada criança.

Implica também compreender que as crianças pequenas aprendem por meio do vínculo, da escuta e da experiência compartilhada, e que relações sensíveis favorecem o desenvolvimento da curiosidade, da confiança e da criatividade. Nesse sentido, práticas educativas comprometidas com a emancipação devem promover ambientes em que o diálogo substitua o comando, em que o limite seja construído com sentido e não imposto como coerção, e em que o adulto assuma sua autoridade não como poder, mas como responsabilidade pelo mundo que apresenta à criança. Somente assim é possível construir uma educação da primeira infância que rompa com heranças autoritárias e abra espaço para subjetividades mais livres, críticas e humanizadas.

2.3 Autoridade e Autoritarismo: possíveis confluências entre Arendt e a Teoria Crítica

Discutir sobre os conceitos de autoridade e autoritarismo, especialmente no campo da educação, exige um aprofundamento teórico e conceitual, uma vez que, ambos muitas vezes são interpretados como sinônimos. E ao pensar

numa educação que tenha um caráter ético, humanizador e emancipador, torna-se urgente e necessário a compreensão desses. Diante disso, Arendt e os pensadores da Teoria Crítica de Sociedade, oferecem perspectivas que, embora sejam distintas, convergem na análise das condições históricas, políticas e culturais que moldam a relação entre poder, legitimidade e obediência. Enquanto Arendt (2022) situada no campo político e fenomenológico, os pensadores da Escola de Frankfurt ancorados na crítica social marxista, ambos os núcleos teóricos convergem na preocupação com o declínio da autoridade legítima e com o avanço de formas autoritárias de dominação nas sociedades modernas.

Arendt (2002) se debruça sobre a crise e o progressivo desaparecimento da autoridade nas sociedades modernas, compreendendo-a com uma forma de relação baseada na legitimidade e no reconhecimento mútuo, os frankfurtianos voltam-se à crítica das formas de dominação engendradas pela razão instrumental e pelas estruturas socioeconômicas que tendem coisificar a autonomia e a formação crítica dos sujeitos. Reforçamos que, para Arendt (2022) a autoridade é um elemento estrutural da vida humana e está profundamente vinculada à existência de um mundo comum que antecede cada geração. A autoridade não se confunde com violência ou coerção, mas se funda na responsabilidade dos adultos em introduzir as crianças no mundo, apresentando-lhes aquilo que a humanidade produziu, cultura, linguagem, ciência, história e convidando-as a cuidar desse legado.

Quando a autoridade se enfraquece, não é apenas a relação entre adultos e crianças que se desestabiliza, mas toda a capacidade da sociedade de transferir sentido e continuidade às novas gerações. É justamente esse colapso da autoridade que, segundo Arendt (2022), abriu espaço para o crescimento de regimes totalitários no século XX, ou seja, um mundo sem vínculos com o passado se torna terreno fértil para lideranças que prometem ordem, direção e identidade. Assim, o problema contemporâneo não é excesso de autoridade, mas sua ausência e a substituição desse vazio por formas de dominação e violência que simulam autoridade sem legitimidade.

Em síntese, para os pensadores da escola de Frankfurt, os conceitos de autoridade e autoritarismo, são compreendidos não como um dado da tradição, mas como um resultado da formação social e psicológica dos indivíduos. A modernidade, ao mesmo tempo em que expandiu a técnica e a racionalidade instrumental, produziu sujeitos fragilizados, massificados e emocionalmente

endurecidos. Nesse sentido, Ripa e Silva (2021,p.4) consideram que:

Essa racionalidade instrumental que se perdeu no caminho, se empobreceu e não consegue mais voltar a si. O domínio da razão instrumental tecnológica vislumbrou um entusiasmo no seu caráter autossuficiente, especialmente a partir das conquistas científicas inseparáveis das tecnologias digitais contemporâneas. O que a humanidade tem experimentado nos últimos anos se configura naquilo que podemos chamar de uma reincidência bárbara.

Essa formação danificada abre espaço para a emergência da personalidade autoritária, marcada pela obediência cega aos fortes e pela agressividade aos vulneráveis. Para os frankfurtianos, a autoridade legítima é aquela que orienta, oferece limites éticos e promove autonomia. Contudo, quando esvaziada, ela se converte em autoritarismo, uma versão deformada da autoridade que se sustenta no medo, no controle e na violência simbólica ou física.

Segundo a Teoria Crítica de Sociedade, frequentemente reproduz essa lógica quando prioriza disciplina, padronização e burocracia em vez de pensamento crítico e sensibilidade. Assim, o desafio da educação não é eliminar a autoridade, mas impedir que ela se transforme em dominação e reafirmar seu papel emancipador. Ambos os horizontes teóricos também se encontram na análise sobre as discussões em relação a barbárie. Arendt a relaciona com a destruição do mundo comum e com o apagamento das referências que sustentam a ação política e a convivência entre gerações. Já para a Teoria Crítica, a barbárie emerge do interior da própria modernidade, sociedades altamente desenvolvidas tecnicamente podem gerar indiferença, destruição humana, como evidenciado historicamente pelos regimes totalitários.

Nessa confluência, Arendt (2022) e Adorno (1995) alertam que a barbárie não é um retrocesso ao primitivo, mas um produto da própria civilização moderna quando a formação ética e a sensibilidade são negligenciadas. Outro ponto de aproximação está no papel da formação. Para Arendt, educar é mediar o encontro da criança com o mundo, oferecendo-lhe estabilidade, responsabilidade e cuidado. Para Adorno, formar significa fortalecer a autonomia, a sensibilidade e a capacidade crítica que resistem à barbárie. Em ambos os casos, a educação é vista como um campo decisivo para evitar que o autoritarismo se reinstale, seja pela destruição do espaço público, seja pela produção de subjetividades submissas. A obediência, tão

valorizada por modelos escolares tradicionais, é criticada por ambos. Arendt entende que a obediência não funda a autoridade, e Adorno considera a obediência cega um terreno fértil para personalidades autoritárias.

Por fim, há uma convergência importante na compreensão da violência. Para Arendt, a violência aparece quando a autoridade fracassa e precisa ser substituída pela imposição. Para a Teoria Crítica, a violência surge quando a autoridade legítima se deforma e assume caráter autoritário, mascarando-se como disciplina, ordem ou racionalidade técnica. Assim, tanto Arendt quanto os frankfurtianos denunciam o risco de práticas educativas que, em vez de formar sujeitos críticos e sensíveis, reforçam estruturas de poder baseadas na coerção.

Além disso, ambas perspectivas teóricas se encontram na defesa de uma autoridade ética, responsável e formativa, capaz de oferecer limites que sustentem a liberdade e a autonomia, e de impedir que a violência e a barbárie se instalem no cotidiano das relações humanas. Essa convergência revela que a educação ocupa lugar central na tarefa de preservar a humanidade, fortalecer o pensamento crítico e resistir às forças que, ainda hoje, ameaçam a vida democrática.

Partindo dessas reflexões, torna-se urgente investigar como tais dinâmicas se manifestam no interior da Educação Infantil, espaço em que as primeiras experiências de autoridade, mundo comum e formação se revelam de maneira sensível e decisiva. Nesse sentido, o próximo capítulo aprofundará uma análise sobre o discurso de professoras da Educação Infantil acerca dos conceitos de autoridade e autoritarismo, buscando compreender como essas noções são vivenciadas, significadas e traduzidas nas práticas pedagógicas.

3 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES E O SENTIDO DE EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS PERCEPÇÕES DOCENTES

A formação de professores da Educação Infantil ocupa um lugar central nas reflexões atuais sobre os desafios e finalidades da educação. Para além do preparo para o exercício da profissão, a formação docente envolve dimensões éticas, políticas e culturais que se refletem diretamente nas práticas pedagógicas e nas relações estabelecidas com as crianças. Ao compreender o ato de educar como um processo formativo e humano, torna-se imprescindível analisar não apenas os referenciais teóricos que orientam o trabalho docente, mas também as percepções e práticas que se constroem no cotidiano da educação na infância.

Diante disso, esta seção apresenta uma análise crítica da atuação docente e do sentido de educar na Educação Infantil, com base nas percepções e práticas pedagógicas evidenciadas na pesquisa de campo. Busca-se compreender como as concepções de infância, ensino e aprendizagem, constituídas ao longo do processo formativo e reelaboradas na prática influenciam a organização do trabalho pedagógico e as interações com as crianças no contexto escolar. Assim, o objetivo central desta seção consiste em analisar as percepções dos professores sobre autoridade e autoritarismo e em como esses sentidos se expressam nas práticas pedagógicas cotidianas.

A reflexão desenvolvida articula os dados empíricos obtidos com o referencial teórico discutido nos capítulos anteriores, permitindo compreender em que medida a formação docente contribui para a construção de uma educação comprometida com a autonomia, a criticidade e a superação de práticas autoritárias na Educação Infantil. Partindo da compreensão de que os fenômenos educativos se constituem nas contradições entre práticas, discursos e condições sociais, o estudo buscou captar como professoras da Educação Infantil significam e vivenciam os conceitos de autoridade e autoritarismo em seu cotidiano pedagógico. Para isso, a pesquisa foi direcionada para as professoras e professores que atuam na Educação Infantil em instituições filantrópicas do Município de Londrina.

A escolha por realizar a investigação em instituições filantrópicas decorre diretamente das experiências profissionais nesse contexto e das inquietações

que surgiram ao longo desse percurso. No Município de Londrina, a parceria com organizações do terceiro setor é uma estratégia adotada para ampliar o atendimento e suprir a demanda por vagas na Educação Infantil, o que torna esses espaços fundamentais na constituição da política pública local.

No entanto, é importante destacar que as condições de trabalho nas instituições filantrópicas diferem significativamente daquelas dos CMEIs municipais: as professoras dos CEIs possuem carga horária maior, são contratadas pelo regime CLT e recebem salários inferiores aos docentes concursados da rede direta. Durante minha atuação como coordenadora de um CEI filantrópico, essas diferenças tornaram-se ainda mais visíveis nas formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, especialmente pela Gerência de Educação Infantil.

Na condição de coordenadora pedagógica de um CEI filantrópico, observava-se frequentemente a dificuldade em liberar as professoras para participar das formações continuadas, devido ao quadro reduzido de pessoal e às condições de trabalho mais precárias características dessas instituições. Essa realidade evidenciava a vulnerabilidade das profissionais e expunha as desigualdades estruturais que atravessam a Educação Infantil no âmbito das parcerias público-filantrópicas, repercutindo diretamente no acesso à formação continuada e na qualidade das práticas pedagógicas.

Embora fosse evidente a importância da participação das professoras nas formações continuadas, a realidade das instituições filantrópicas impunha obstáculos concretos. A precariedade do quadro de pessoal, somada à necessidade permanente de garantir o atendimento às crianças, dificultava a reorganização da equipe para que todas pudessem ser liberadas. Assim, mesmo reconhecendo o valor formativo desses momentos, as condições estruturais e a insuficiência de profissionais impediam que as docentes dos CEIs usufríssem das mesmas oportunidades de desenvolvimento profissional oferecidas à rede direta. Essa limitação revela desigualdades profundas no interior da política de Educação Infantil, afetando diretamente a qualidade das práticas pedagógicas e o direito das professoras à formação.

A fragilidade na participação das professoras nas formações continuadas repercute diretamente no cotidiano da sala de aula, pois limita o acesso a espaços de reflexão coletiva, atualização teórica e reelaboração das próprias práticas pedagógicas. Quando as professoras não têm oportunidade de discutir,

analisar e compreender criticamente suas ações, tornam-se mais vulneráveis à reprodução de modelos tradicionais, rígidos e pouco sensíveis às necessidades das crianças. Essa falta de formação dificulta o reconhecimento das diferenças entre autoridade e autoritarismo, fazendo com que práticas de controle, silenciamento ou punição. Contudo, a ausência de condições adequadas para a formação continuada não apenas fragiliza o desenvolvimento profissional, mas também compromete a construção de ambientes educativos mais éticos, dialógicos e emancipadores, reforçando desigualdades e fragilizando a qualidade das experiências oferecidas às crianças pequenas.

O instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa consistiu em um questionário online organizado em quatro seções articuladas entre si, informações gerais como: idade, formação, tempo de atuação e turma, além dessas, compreensões sobre os conceitos autoridade e autoritarismo, percepções de práticas pedagógicas e formação acadêmica e profissional, conforme descrito no apêndice B. Entre as perguntas centrais, o formulário solicitava que as participantes definissem o que entendem por *autoridade pedagógica* e *autoritarismo*, além de explicar como diferenciam esses dois conceitos no contexto da Educação Infantil.

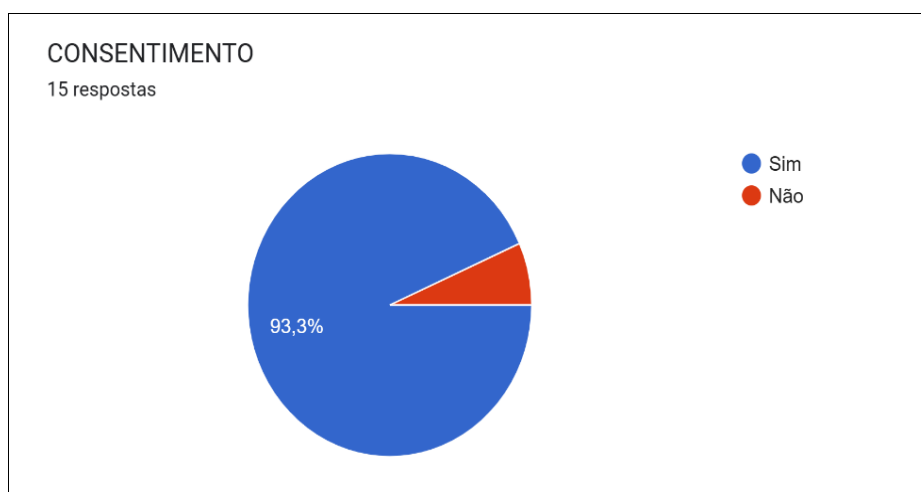
O instrumento também investigava se as professoras reconhecem a existência de práticas autoritárias na rotina da educação infantil e pedia justificativas para suas respostas. Para aprofundar a compreensão das práticas, as docentes foram convidadas a relatar momentos concretos em que percebem estar exercendo autoridade e a descrever situações cotidianas que revelem práticas de autoridade ou de autoritarismo. Por fim, o formulário abordava a formação, questionando se, em sua trajetória acadêmica ou profissional, receberam apoio teórico-metodológico para refletir sobre essas relações com as crianças. Esse conjunto de perguntas possibilitou uma análise abrangente da concepção das professoras acerca da autoridade, do autoritarismo e das formas como esses elementos se materializam em sua prática cotidiana com as crianças pequenas.

Para identificar as instituições participantes da pesquisa, foi realizada inicialmente uma busca no site oficial da Prefeitura de Londrina, onde está disponível o documento que reúne todos os Centros de Educação Infantil filantrópicos conveniados ao Município, incluindo endereços, e-mails institucionais e contatos telefônicos. Atualmente, Londrina conta com 63 instituições filantrópicas parceiras no atendimento às crianças da Educação Infantil, o que evidencia a amplitude desse

modelo de parceria na política municipal. A partir dessa listagem, o contato com as instituições foi realizado por meio de e-mail e telefone, dirigido às equipes gestoras, com o objetivo de apresentar a pesquisa e solicitar autorização para a aplicação do questionário às professoras regentes enviados via Whatsapp. Ao final do processo, o instrumento de coleta foi aplicado em 10 Centros de Educação Infantil, resultando em 15 respostas, que compõem o corpus analisado neste capítulo.

O gráfico de consentimento mostra que quase todas as participantes consentiram em participar da pesquisa: 93,3% disseram “sim”. Apenas uma resposta registrou “não”, o que representa 6,7% do total. Esse resultado mostra que as professoras, em sua maioria, se sentiram seguras e confortáveis em participar, compreendendo a importância e o cuidado envolvidos na presente pesquisa.

Gráfico 1: Consentimento das Professoras



Fonte: Elaborado pela autora

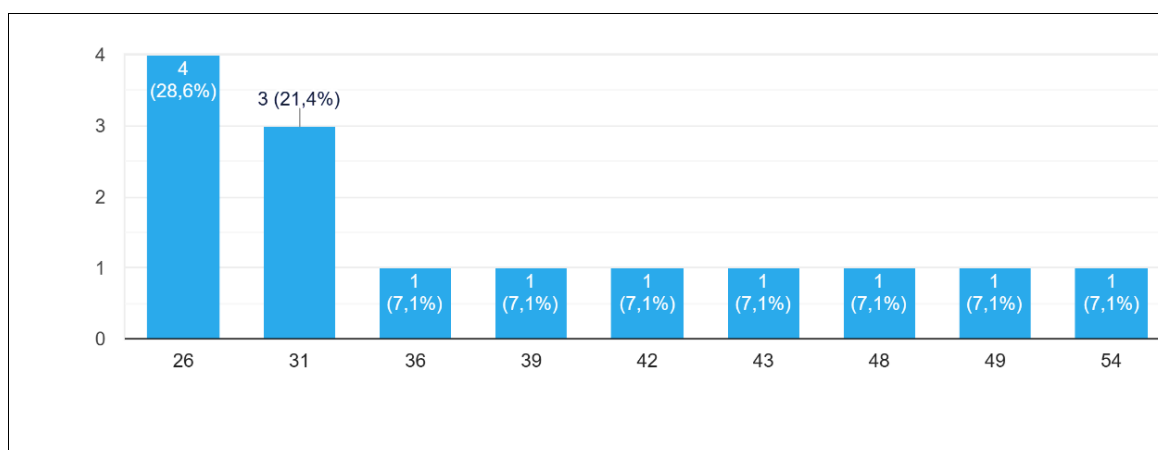
Para contextualizar o perfil das professoras participantes da pesquisa e compreender as condições nas quais se constituem suas percepções sobre autoridade e autoritarismo na Educação Infantil, apresentam-se, inicialmente, os dados referentes à idade, formação acadêmica, tempo de atuação profissional e turmas em que atualmente trabalham. Essas informações são fundamentais, pois permitem perceber como trajetórias formativas, vivências acumuladas e experiências específicas com diferentes faixas etárias influenciam concepções pedagógicas e práticas cotidianas.

Da mesma forma, a formação acadêmica e o tipo de turma em que atuam revelam tanto as exigências do trabalho pedagógico quanto os desafios

enfrentados pelas professoras nas relações com as crianças. Essa contextualização inicial é essencial para sustentar as análises posteriores, nas quais as percepções das professoras serão interpretadas à luz da Teoria Crítica de Sociedade e da perspectiva Arendtiana sobre autoridade.

Em relação a idade o gráfico abaixo demonstra uma composição etária heterogênea, com predominância de professoras mais jovens. Observa-se que 28,6% das respondentes têm 26 anos, seguidas por 21,4% com 31 anos, o que indica que quase metade do grupo situa-se na faixa dos 20 a 30 anos. As demais idades aparecem distribuídas, cada uma com 7,1%, variando entre 36 e 54 anos.

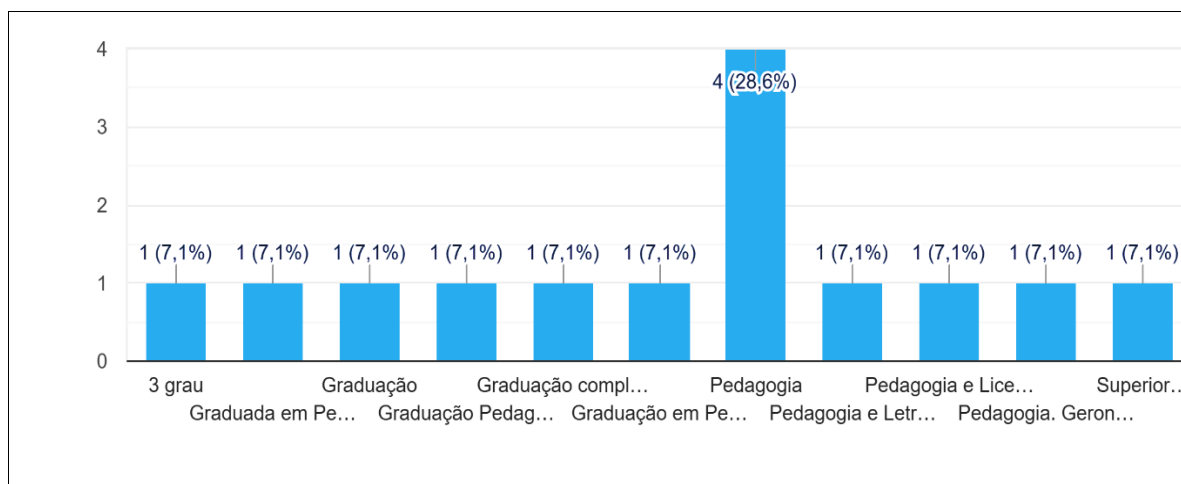
Gráfico 2: Perfil das Professoras Participantes



Fonte: Elaborado pela autora

Essa distribuição, ainda que diversificada, evidencia uma forte presença de profissionais em início ou meio inicial de carreira, que estão consolidando suas práticas pedagógicas e seus referenciais teóricos.

No que tange à formação acadêmica das professoras, podemos perceber no gráfico abaixo uma predominância muito clara do curso de Pedagogia como base formativa das professoras. O maior destaque visual do gráfico aparece na categoria “Pedagogia”, que concentra 4 respostas, correspondendo a 28,6% do total. Esse pico reforça a centralidade da Pedagogia como eixo estruturante da identidade profissional. Embora apareçam várias categorias com uma única resposta (cada uma representando 7,1%), essas respostas expressam variações na forma como as participantes nomearam sua formação, mas não indicam diferenças substantivas entre elas.

Gráfico 3: Formação Acadêmica Docente

Fonte: Elaborado pela autora

O que se destaca é que a maior parte das professoras tem formação na área da Pedagogia, ainda que descrita com termos diferentes, como “Graduação em Pedagogia”, “Graduação completa – Pedagogia”, “Superior completo – Pedagogia” e outras descrições relacionadas. Essas respostas, apesar da diversidade de nomenclaturas, revelam um caminho comum de formação profissional. As demais formações, como “Pedagogia e Licenciatura”, “Pedagogia e Letras”, “Pedagogia e Gerontologia”, ou mesmo formações não detalhadas como “3º grau” e “Graduação”, aparecem isoladamente, cada uma com apenas uma resposta. Essa distribuição sugere que, embora exista pluralidade nas trajetórias formativas, a base pedagógica é amplamente dominante entre as professoras que participaram da pesquisa.

A formação em Pedagogia, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) e aprofundado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006), constitui-se como base essencial para o trabalho docente na Educação Infantil. A LDB assegura que a formação de professores deve articular teoria e prática, garantindo conhecimentos pedagógicos, culturais e humanizadores que possibilitem compreender a criança como sujeito de direitos. Já as DCNs reforçam que o curso de Pedagogia tem por finalidade preparar profissionais capazes de atuar na docência, na gestão e na organização de processos educativos, com domínio teórico, sensibilidade ética e competência reflexiva.

A formação em Pedagogia ofertada na modalidade a distância também se insere no marco legal brasileiro e deve atender aos mesmos princípios de

qualidade acadêmica previstos na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Contudo, a expansão do formato EAD suscita debates importantes, especialmente no que se refere à garantia de experiências formativas que articulem reflexão crítica, mediação pedagógica qualificada e vivências presenciais nos contextos educativos. Considerando que a docência na Educação Infantil requer sensibilidade ética, compreensão das infâncias e interação direta com crianças e comunidades educativas, torna-se imprescindível assegurar que os cursos de modalidade a distância promovam práticas supervisionadas, acompanhamento formativo e processos de aprendizagem que superem a mera transmissão de conteúdos, de modo a evitar a redução técnica e instrumental da formação docente.

Considerando o cenário recente da formação docente no Brasil, cabe destacar que, em 2024, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP nº 4/2024, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial dos profissionais do magistério da Educação Básica em nível superior. Essa normativa abrange todos os cursos de licenciatura, incluindo o curso de Pedagogia nas modalidades presenciais e a distância, reforçando que a formação docente deve garantir uma base comum nacional, orientada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente. A Resolução enfatiza a indissociabilidade entre teoria e prática e a necessidade de compreensão crítica dos contextos sociais e educativos. Assim, a docência é concebida como ação pedagógica intencional, fundamentada em conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurando a preparação do professor para atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e nas demais modalidades da Educação Básica, em consonância com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Em contrapartida, a referida resolução apresenta fragilidades ao reforçar um movimento de padronização das práticas pedagógicas, orientando a formação docente para o alcance de resultados mensuráveis e para a lógica da eficiência. Tal perspectiva pode implicar no esvaziamento do papel intelectual do professor, especialmente no que diz respeito à seleção de conteúdos, às decisões pedagógicas e à mediação crítica do processo de ensino e aprendizagem. Sobre essa questão, Couto, Heidrich e Araújo (2025, p.9) reforçam que:

[...] a concepção sobre formação docente a constar na Resolução CNE/CP nº 4 de 2024 prioriza o desenvolvimento de conhecimentos

técnicos e práticos em detrimento de uma formação mais densa, centrada na compreensão dos métodos epistemológicos, heurísticos e teleológicos que deveriam nortear as práticas de ensino. Nesse contexto, há uma clara desvalorização do conhecimento científico, frequentemente rotulado como conteudista e ultrapassado, ao mesmo tempo em que se confere maior ênfase à prática pedagógica baseada nas novas metodologias de ensino

Dessa maneira, ao priorizar referenciais operacionais e prescritos, corre-se o risco de reduzir a docência a um conjunto de procedimentos técnicos, enfraquecendo a autonomia pedagógica e a dimensão ética, política e cultural que constituem o sentido mais amplo da prática educativa.

Diante desse cenário normativo, observa-se que a formação docente exigida para a Educação Infantil pressupõe sólida preparação teórico-prática, autonomia intelectual e compromisso ético com a humanização dos processos educativos. Mesmo reconhecendo as tensões e limites presentes nas diretrizes atuais, permanece o entendimento de que a docência com crianças pequenas deve ser exercida por profissionais com formação específica e consistente. Nesse sentido, o fato de a maioria das professoras participantes desta pesquisa possuir graduação em Pedagogia revela uma correspondência importante com o que a legislação estabelece: cabe ao pedagogo atuar na Educação Infantil como mediador do acesso ao conhecimento, garantindo práticas que respeitem a infância, promovam o desenvolvimento integral e contribuam para a construção de uma educação comprometida com a qualidade e a justiça social.

Guizzo e Felipe (2012) destacam que a formação do professor de Educação Infantil é um ponto decisivo para garantir um trabalho realmente comprometido com as crianças. Para as autoras, a formação do docente que pretende atuar na Educação Infantil é condição indispensável para que ela seja de qualidade. Essa compreensão reforça que a Pedagogia não é apenas um requisito formal, mas o percurso que possibilita ao professor integrar cuidado, educação e sensibilidade, construindo práticas mais humanas e coerentes com as necessidades e singularidades das crianças.

Referente aos dados sobre o tempo de atuação das professoras participantes mostram um grupo bastante diverso em trajetórias profissionais. Há participantes com experiência muito recente, como aquelas com 5 meses, 1 ano e meio ou 1 ano e 6 meses, indicando presença de profissionais em início de carreira.

Ao mesmo tempo, observa-se um conjunto expressivo de professoras com longa experiência, incluindo tempos como 10 anos, 12 anos, 15 anos (aparecendo mais de uma vez) e até 17 anos de atuação. Entre esses dois extremos, aparecem também experiências intermediárias, como 2,5 anos, 5 anos, 6 anos e 7 anos. Essa variação evidencia que o grupo é composto tanto por docentes que ainda estão construindo sua identidade profissional quanto por outras que acumulam anos de vivência na Educação Infantil, o que contribui para enriquecer o olhar sobre as práticas, desafios e concepções expressas ao longo da pesquisa.

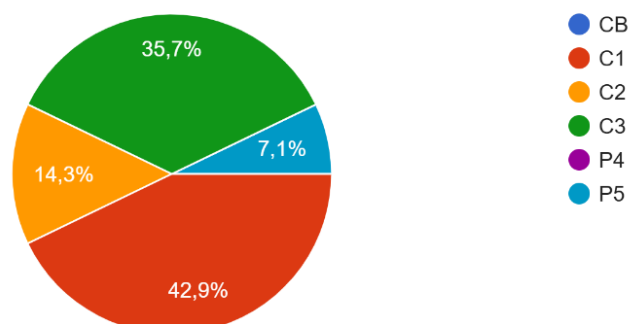
No que tange à identificação do contexto de atuação das professoras a pergunta *“Atualmente está atuando em turma da Educação Infantil?”* permite compreender em qual etapa do cotidiano escolar cada participante desenvolve seu trabalho. No que concerne às análises posteriores, essa informação é fundamental, pois as práticas, a rotina, os desafios e a forma como cada professora vivencia questões como cuidado, limites e autoridade variam de acordo com a faixa etária atendida. Assim, conhecer a turma em que atuam possibilita situar o lugar de fala das participantes e interpretar suas respostas de maneira mais precisa e coerente com as especificidades de cada etapa da Educação Infantil.

Nesse sentido, percebe-se que maior parte das professoras atua nas turmas iniciais da Educação Infantil, especialmente na turma C1, que concentra 42,9% das respostas. Isso mostra que quase metade das participantes trabalha diretamente com crianças pequenas, etapa em que a rotina exige maior acolhimento, cuidado, presença afetiva e construção de vínculos, aspectos fundamentais para compreender suas percepções sobre autoridade e práticas pedagógicas. Em seguida, aparece a turma C3, com 35,7%, indicando que um número significativo de docentes atua com crianças um pouco maiores, que já apresentam mais autonomia e interações sociais mais complexas. A turma C2 representa 14,3% das respostas, compondo o grupo intermediário da Educação Infantil. Já as turmas CB e P5 aparecem com apenas 7,1% cada.

Gráfico 4: Perfil da turma de atuação docente

Atualmente está atuando em turma da educação infantil ?

14 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

Esses dados corroboram para contextualizar as respostas posteriores, pois mostram que a maior parte dessas professoras convive diariamente com demandas intensas relacionadas à formação humana das crianças, o que inclui desafios ligados à autoridade, escuta, afetividade e organização do trabalho pedagógico.

3.1 AUTORIDADE X AUTORITARISMO: PERCEPÇÕES DOCENTES

No que concerne à compreensão das práticas pedagógicas na Educação Infantil, as percepções das professoras sobre autoridade e autoritarismo revelam aspectos centrais do cotidiano escolar e ajudam a compreender tensões profundas entre cuidado, limites, diálogo e práticas de controle. Em relação ao trabalho pedagógico, essas noções não são apenas conceitos abstratos, mas atravessam diretamente as interações com as crianças, moldando a forma como cada professora conduz a rotina e responde aos desafios que surgem durante o processo formativo. É nesse entrelaçamento entre teoria e prática, vivido diariamente pelas professoras, que emergem sentidos variados sobre o que significa orientar com respeito, acolher com responsabilidade ou, por vezes, impor regras de maneira rígida e pouco dialógica.

Ao analisar as respostas das professoras, podemos perceber que

muitas delas atribuem significados muito diferentes aos conceitos de “autoridade” e “autoritarismo”, revelando tanto avanços importantes rumo a uma prática mais humanizada quanto permanências de práticas tradicionais que ainda ecoam em algumas situações. As repostas interpretadas à luz de Hannah Arendt e da Teoria Crítica, tornam-se ainda mais significativas, pois evidenciam a disputa entre duas formas de se relacionar com a infância. Assim, esta seção busca compreender como essas concepções se manifestam nas respostas das professoras, organizando-as em categorias analíticas que nos permitem identificar sentidos, contradições e possibilidades de uma educação que resista à barbárie e afirme práticas verdadeiramente humanizadoras.

É possível perceber que as respostas das professoras revelam múltiplos entendimentos sobre o que é autoridade, especialmente, na educação Infantil, evidenciando percepções que vão desde a orientação e mediação do processo educativo até a construção de relações baseadas no respeito, diálogo e afeto. Para algumas, autoridade significa firmeza combinada com empatia e limites claros, já para outras, está associada ao papel do professor como referência de cuidado e segurança. Também aparecem concepções que vinculam autoridade a cargos ou funções hierárquicas, indicando certa confusão conceitual. No entanto, o conjunto dessas percepções mostram que a autoridade é compreendida de maneiras diversas, ora como presença ética e responsável, ora como influência ou liderança, revelando a complexidade que envolve o tema no contexto da prática docente.

3.1.1 Autoridade: Introdução ao mundo

No que tange à compreensão sobre o conceito de autoridade, as falas reunidas nesta categoria revelam uma visão que associa a autoridade ao ato de orientar, conduzir e mediar. Aqui, as professoras expressam a autoridade não como imposição, mas como um papel legítimo que nasce do conhecimento, da postura ética e da responsabilidade de conduzir a criança. Essa perspectiva aproxima-se da concepção arendtiana de autoridade, fundamentada na relação de confiança entre adultos e criança, e evidencia uma prática que busca sustentar o processo educativo sem recorrer à violência ou ao controle excessivo.

Na Educação Infantil, a autoridade do adulto se expressa na responsabilidade de introduzir a criança no mundo, apresentando-lhe uma realidade

que a precede e pela qual o educador responde. Nesse movimento, o professor não atua como um facilitador do conhecimento, mas como alguém que assume o mundo diante da criança, acolhendo, orientando e oferecendo referências para que ela possa se situar com segurança e sentido.

Introduzir ao mundo implica estar presente, sustentar limites, nomear experiências e criar condições para que a criança explore e compreenda o que ainda não consegue elaborar sozinha, sem abandono ou imposição. Trata-se de um gesto de cuidado e responsabilidade que protege a infância ao mesmo tempo em que abre possibilidades de aprendizagem, garantindo continuidade, pertencimento e formação. Sobre isso, Kramer (2019,p. 107-108) dispõe que:

O desenvolvimento cultural da criança implica construir sua história pessoal no âmbito da história social. Na interação social, as dimensões cognitiva e afetiva não podem ser dissociadas. Quando interagem, as crianças aprendem, formam-se e transformam; como sujeitos ativos, participam e intervêm na realidade, suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo. Aos adultos, cabe a função de mediação.

O papel do professor torna-se fundamental, ele não apenas acompanha, mas cria condições para que a criança possa participar ativamente do mundo, explorando, questionando e ressignificando o que vive. Posto isto, é preciso compreender que a ideia de que o papel do professor não se reduz ao controle da turma, mas se realiza na capacidade de conduzir o processo educativo com responsabilidade e intencionalidade, a partir das mediações e interações. Essas questões ficam evidente na fala das professoras 3 e 12:

Professora 3: Uma posição em que o professor tem sobre orientação e mediação.

Professora 12: É a capacidade que o professor tem de orientar, conduzir e mediar o processo educativo, estabelecendo regras, limites e orientações de forma respeitosa, ética e afetiva.”

Nesse sentido, a autoridade emerge da confiança estabelecida com as crianças e do reconhecimento do professor como alguém que possui saberes e experiências capazes de orientar. A presença dos adultos é essencial para introduzir

as crianças no universo simbólico e cultural que antecede o seu nascimento. Como ainda estão em processo de desenvolvimento, as crianças não possuem maturidade suficiente para compreender sozinhas o mundo que as cerca e, por isso, necessitam de alguém que as acompanhe, explique e seja mediadora do processo de introdução ao mundo.

Nessa perspectiva, o papel do adulto é o de apresentar o mundo de forma cuidadosa, garantindo que elas tenham condições seguras de explorar e aprender. Sobre isso, Moreira (2012,p.1041) reforça que:

Um mundo de regras complexas e opacas, e que por não serem autoevidentes, exigem a mediação dos adultos para que os mais novos possam apropriar-se dessa herança simbólica e, junto com outros homens, agir e criar o novo. Isso significa que, no âmbito da educação, não são as necessidades individuais dos sujeitos que estão em jogo, mas o próprio mundo comum. No contexto escolar, o professor assume a figura de um representante do mundo, que, ao iniciar os mais jovens nessa herança simbólica, assume a responsabilidade pela sua continuidade.

A autoridade aqui se manifesta como responsabilidade cabe ao adulto zelar para que nada as prejudique e, ao mesmo tempo, favorecer que vivenciem experiências significativas. Assim, a mediação torna-se o elo entre a criança e o mundo, permitindo que ela se insira gradual e sensivelmente na vida social sem perder sua essência e singularidade.

Ao retomar as demais respostas das professoras entrevistadas, pode-se perceber que algumas relacionam diretamente a autoridade ao próprio processo de ensino e aprendizagem, compreendendo que orientar, conduzir e organizar as experiências pedagógicas constitui parte essencial do exercício legítimo da autoridade docente. A concepção histórica de autoridade centrada no controle disciplinar e na figura do professor como detentor absoluto do saber, corresponde ao modelo tradicional de educação, uma vez que, a autoridade se legitimava pela posição hierárquica e pela expectativa de obediência, sustentando uma prática educativa centrada na transmissão unilateral de conteúdo. (Zuin, 2015, p. 746).

A autoridade revelada no processo de ensino e aprendizagem manifesta-se como uma presença que organiza, orienta e sustenta o percurso educativo das crianças. Diferentemente de uma postura impositiva ou disciplinadora, essa autoridade se legitima pela responsabilidade do professor em apresentar o

mundo, planejar intencionalmente as experiências e conduzir as interações de modo a favorecer o desenvolvimento das crianças. Nessa perspectiva, a autoridade docente surge no gesto de explicar, escutar, propor desafios adequados, estabelecer limites claros e cuidar das relações que atravessam a sala de aula.

É por meio desse acompanhamento atento e sensível que o professor se torna referência para as crianças, garantindo que a aprendizagem aconteça com sentido e segurança. Assim, a autoridade não se impõe pela distância ou pelo medo, mas se constrói na consistência das ações e na confiança estabelecida ao longo do cotidiano educativo.

Para Arendt (2022) , a qualificação do professor não se resume ao domínio de métodos pedagógicos ou técnicas de ensino, mas está profundamente ligada à sua relação com o mundo e à responsabilidade que assume diante das crianças. A filósofa política afirma que só pode educar aquele que reconhece a gravidade da tarefa de apresentar o mundo às novas gerações, pois ensinar não é simplesmente transmitir conteúdos, mas assumir publicamente que se responde por aquilo que se mostra às crianças. Assim, Arendt entende que a verdadeira qualificação do professor está ancorada em dois pilares: o conhecimento sólido sobre aquilo que ensina e a consciência ética de seu papel como representante do mundo.

É essa combinação entre saber e responsabilidade que legitima a autoridade do educador e o habilita a guiar a criança sem autoritarismo e sem permissividade, oferecendo a ela referências seguras para entrar na vida comum. Podemos notar, que as professoras 10 e 14, pontuam sobre:

Professora 10: Entendo que se trata de uma influência que o professor tem sobre sua sala de aula.

Professora 14: Autoridade pedagógica é o poder de um professor de guiar a aprendizagem em sala de aula.

Durante muito tempo, a identidade do professor foi compreendida como a principal fonte de conhecimento na escola, alguém que concentrava as informações e conduzia o aprendizado, basicamente numa concepção bancária, onde o professor deposita apenas o conhecimento, sem que houvesse uma interação e relação dialógica. Nessa lógica, a autoridade do professor era automaticamente associada ao domínio do conteúdo, e não necessariamente à relação com as crianças ou à qualidade da mediação realizada. Contudo, a partir das respostas das

professoras 10 e 14, percebemos um movimento importante de resignificação sobre a figura do professor como centralizador do saber. Verissimo (2024, p.22) esclarece que:

a autoridade era amplamente centrada no professor ou professora, onde era visto ou vista como uma figura máxima na sala de aula, isto é, detentor e detentora de todo conhecimento. Por sua vez, o ensino era muitas vezes autoritário, baseado na metodologia conteudista, centrado na prioridade de transmitir conteúdos e na disciplina rígida. A relação professor-aluno(a) era hierárquica, com pouco espaço para questionamentos ou interações entre os pares.

Nessa perspectiva, a autoridade deixa de ser um instrumento de controle e passa a ser uma presença que conduz, acompanha e favorece o desenvolvimento das crianças. O que antes era imposto pela disciplina e agora se reconstrói pela escuta, pelo diálogo e pelo compromisso ético com o percurso formativo. Essas percepções expressam uma visão de autoridade vinculada à responsabilidade docente de conduzir a aprendizagem, alinhando-se a uma prática pedagógica que reconhece o professor como referência e mediador no cotidiano escolar. Tal como expressa a professora abaixo:

Professora 8: Entendo ser uma pessoa que tem domínio pedagógico e exerce com respeito o quesito lecionar.

Os dizeres da Professora 8, ao afirmar que a autoridade se manifesta no “domínio pedagógico” exercido “com respeito”, revela uma compreensão alinhada às especificidades da educação infantil. Nessa etapa, o professor precisa articular saberes teóricos, sensibilidade e intencionalidade para transformar cada situação cotidiana em experiência educativa. Ter domínio pedagógico, nesse contexto, não significa apenas conhecer métodos ou conteúdos, mas compreender profundamente as necessidades das crianças pequenas, seus ritmos, suas formas de expressar emoções e suas maneiras singulares de aprender.

No que se refere ao papel do professor enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, Arendt chama atenção para a distinção fundamental entre ensinar e educar, explicitando que, apesar de se relacionarem, não são a mesma coisa.

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação

sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado. Tudo devem ser entregues aos especialistas e pedagogos. (Arendt, 2022, p. 284).

Portanto, a autoridade aparece vinculada à intencionalidade pedagógica, ao domínio de conhecimentos e à capacidade de mediar situações de forma ética, sensível e responsável. Compreender que educar e ensinar caminham juntos, mas não são a mesma coisa. Quando falta aprendizagem e intencionalidade, a educação vira apenas discurso, da mesma forma, a autora alerta que é possível ensinar sem educar, ou seja, transmitir conteúdo sem assumir a responsabilidade sobre a criança e sobre quem ela é e pelo mundo no qual está entrando. Sobre isso, Oliveira (2019, p. 467) reforça a ideia de que:

Podemos, assim, dizer que os fatos recentes na educação de crianças traduzem efetivamente o divórcio entre o conhecimento técnico e o conhecimento emancipador. Há nesse processo, um endeusamento pelos modelos, pelas técnicas, pelas atividades em si; sem se prender à busca pelo conhecimento dos conceitos e pela razão crítica. Há, ainda, os que são iludidos pelas falácias de suposta autoridade que na prática traduzem efetivamente a superioridade do adulto sobre a criança com ações inibidoras, de humilhação e autoritarismo.

Ao criticar a ideia de que tudo pode ser entregue apenas a especialistas e pedagogos, Arendt reafirma que a educação é um ato profundamente humano, que envolve cuidado, responsabilidade e compromisso moral. Assim, uma educação verdadeira nasce exatamente quando ensinar e educar se encontram, quando o adulto apresenta o mundo com seriedade, acompanha a criança com sensibilidade e assume, diante dela, a tarefa de garantir que possa crescer em segurança e dignidade. Isso fica claro e evidente nas respostas abaixo:

Professora 9: Autoridade pedagógica é a capacidade do professor de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, criando um ambiente propício ao desenvolvimento dos alunos, através do respeito, diálogo e conhecimento.

Professora 6: Conduzir o processo de aprendizagem de forma respeitosa e equilibrada, onde todos participem e aprendam de maneira integral.

Ao assumir o papel de quem apresenta o mundo, estrutura rotinas, planeja, estabelece limites e conduz as experiências pedagógicas, o professor se torna uma referência segura para as crianças. Sua autoridade se confirma na clareza das intenções, no domínio do conhecimento e na forma sensível com que media conflitos e interações no cotidiano. Quando essa autoridade falta, especialmente na Educação Infantil, surge lacunas importantes no desenvolvimento infantil, pois a criança deixa de contar com a presença adulta que orienta, organiza e dá sentido às aprendizagens e às relações que vivencia na escola.

Quando o professor não assume sua figura de autoridade, a criança perde uma referência fundamental para compreender o mundo e situar-se nele. A falta de clareza quanto a limites, regras e responsabilidades faz com que o ambiente escolar se torne confuso e inseguro, comprometendo a construção da autonomia, a convivência social e até mesmo a aprendizagem.

Além disso, quando “a experiência é substituída por técnicas, métodos e recursos baseados em trocas empobrecidas, dificulta a autonomia e a autoridade no exercício do trabalho docente” (Kramer, 2019, p. 107). Enfraquece-se ainda mais o papel do professor como figura que sustenta e organiza o cotidiano educativo. Assim, a ausência dessa autoridade legítima não gera liberdade, mas desorientação, fragilizando vínculos e limitando a possibilidade de uma formação verdadeiramente humanizadora.

Portanto, compreender e fortalecer essa autoridade legítima torna-se essencial para uma educação que acolhe a infância, sustenta o crescimento e resiste às formas de barbárie que ainda atravessam as práticas escolares.

3.1.2 Autoridade como responsabilidade

No que concerne ao conceito de autoridade, muitas professoras a entendem como algo que se constrói na relação diária com as crianças. Para elas, a autoridade ganha sentido no vínculo, sendo sustentada pelo cuidado, afeto, respeito e pelo diálogo que orientam as interações no cotidiano escolar. Uma relação estabelecida pela confiança e pelo diálogo, são elementos essenciais para uma autoridade que se legitima na convivência cotidiana e no compromisso ético com as crianças.

No âmbito da Educação Infantil, cuidar e educar aparecem como dimensões indissociáveis, pois ambas constituem a base do trabalho pedagógico com crianças pequenas. Como destaca Assis (2006), práticas que fragmentam essas ações, reduzindo o cuidado a tarefas básicas de higiene e alimentação e o educar a atividades formais, produzem uma compreensão limitada da infância e enfraquecem a identidade profissional das professoras. É justamente na integração entre cuidado e educação que se assegura o desenvolvimento integral das crianças, visto que suas necessidades afetivas, cognitivas e sociais se manifestam simultaneamente no cotidiano institucional.

Assim, cuidar não é um ato menor, mas uma ação educativa essencial, e educar só se efetiva quando considera o bem-estar, a segurança emocional e as experiências sensíveis que atravessam o dia a dia das crianças pequenas. Podemos perceber essas relações a partir da fala da professora 4.

Professora 4: Atuar com respeito, empatia e ciente de que devemos prezar pela integridade da criança

Ao afirmar que é preciso prezar pela integridade da criança, a professora 4 evidencia no compromisso de garantir um ambiente seguro, acolhedor e humano. Esse entendimento coloca o bem-estar infantil no centro da prática pedagógica e mostra que a autoridade legítima nasce da sensibilidade para perceber as necessidades das crianças e da responsabilidade em protegê-las, física e emocionalmente. Assim, a professora aponta para uma autoridade que cuida, escuta e compreende, reafirmando que, na educação infantil, orientar e proteger são dimensões inseparáveis do trabalho docente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009) estabelecem que cuidar e educar constituem um único processo, no qual o atendimento às necessidades físicas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças se integra às experiências pedagógicas. Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) reforça essa compreensão ao definir que o trabalho na Educação Infantil deve articular interações e brincadeiras de forma a garantir o desenvolvimento integral, reconhecendo que o cuidado envolve acolhimento, segurança, proteção e estabelecimento de vínculos, elementos que são intrinsecamente educativos. Dessa forma, tanto a DCNEI quanto a BNCC sustentam

a ideia de que não há educação verdadeira sem cuidado, assim como não há cuidado sem educar.

A autoridade construída no afeto e no cuidado reconhece que a relação entre professor e criança é, antes de tudo, um encontro humano. Nessa perspectiva, o afeto não substitui a autoridade, mas a potencializa. Quando a autoridade se apoia no afeto, ela deixa de ser compreendida como imposição e passa a ser vivida como cuidado, como presença sensível que acolhe, escuta e compreende. Nota-se, essa compreensão quando as professoras 2 e 5 relacionam autoridade com o afeto, cuidado e o papel do professor como referência da criança.

Professora 2: Domínio de sala, afeto, diálogo, respeito

Professora 5: Conceito da educação, que se refere ao reconhecimento do educador como referência de orientação e cuidado.

Essa compreensão dialoga com perspectivas humanizadoras e com a crítica adorniana à educação que se afasta da empatia, reforçando que autoridade e cuidado não são opostos, mas dimensões que podem caminhar juntas. A fala das professoras 2 e 5 revelam uma concepção de autoridade profundamente ligada às relações que se constroem no cotidiano da sala de aula. Ao mencionar “domínio de sala, afeto, diálogo e respeito” e o “educador como referência de orientação e cuidado” ambas, demonstram compreender que a autoridade não se reduz a controlar comportamentos, mas se sustenta na qualidade do vínculo estabelecido com as crianças.

O domínio de sala, nessa perspectiva, não significa rigidez ou imposição, mas a capacidade de organizar o trabalho pedagógico de forma segura e acolhedora. Já o afeto, o diálogo e o respeito aparecem como pilares que tornam possível uma convivência em que o professor orienta e as crianças se sentem escutadas e valorizadas. Assim, sua percepção destaca uma autoridade que nasce da relação e da confiança, reforçando que, na Educação Infantil, cuidar e educar são dimensões inseparáveis e que a presença sensível do professor é essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

Apesar de sua importância, o afeto não pode ser confundido com permissividade, ou seja, quando o professor acredita que ser afetuoso significa evitar limites ou dizer “sim” para tudo, a autoridade se enfraquece e a criança perde a

referência que precisa para compreender o mundo e se orientar nele. Pois, a partir do momento em que o professor recusa a autoridade, ele está recusando também sua responsabilidade sobre a criança.

Todavia, é preciso refletir também sobre o afeto, na perspectiva pedagógica. Uma vez que, agir com afeto não exclui a necessidade de firmeza e agir com autoridade. Em seus escritos sobre a *Crise na Educação* Arendt (2022) é muito enfática quando pontua que quando os adultos renunciam à responsabilidade de orientar e apresentar o mundo às crianças, acreditando que devem deixá-las “livres” para decidirem tudo sozinhas, não estão proporcionando autonomia, mas desamparo.

A criança por ainda não conhecer o mundo, depende do adulto para ter referências claras, limites e direção, sem isso, ela perde a proteção necessária para se desenvolver. Arendt critica a ideia de que o educador deve ser apenas um “facilitador”, porque entende que educar implica assumir uma posição. É possível perceber sobre essa questão na resposta da professora 1:

Professora 1 :Firmeza com empatia: Saber estabelecer limites claros, de maneira consistente, mas sempre compreendendo o ponto de vista da criança.

Por isso, é justamente pela relação de confiança que o professor pode estabelecer limites de forma ética e acolhedora, ajudando a criança a reconhecer regras, lidar com frustrações e aprender a conviver. Desse modo, uma autoridade apoiada no afeto não significa permissividade; ao contrário, é uma postura profundamente responsável, que oferece acolhimento ao mesmo tempo em que assegura direção, limites e segurança emocional às crianças.

As crianças acolhem a orientação do professor porque percebem nele uma figura representativa. Essa compreensão desloca a autoridade de um lugar hierárquico para uma dinâmica de convivência, em que a confiança sustenta o processo de ensino e aprendizagem. Nessa linha, a autoridade ganha legitimidade não pelo medo ou pela força, mas pela presença ética do adulto que orienta com escuta e sensibilidade.

Ao refletir sobre a importância do respeito na relação entre professor e criança. Quando o respeito permeia as relações, a criança aprende a reconhecer limites, a lidar com frustrações e a participar da vida coletiva de maneira responsável. O respeito oferecido pelo professor se converte em referência para as próprias

atitudes da criança, que passa a responder ao outro com cuidado e consideração. Nota-se a partir da resposta da professora:

“Professora 11: É respeitar e ter o respeito das crianças”.

Assim, essa visão de autoridade baseada no respeito não apenas organiza o cotidiano escolar, mas contribui para o desenvolvimento moral e social das crianças, reforçando uma prática pedagógica que promove dignidade, cooperação e humanidade. Em *Educação e Emancipação (1995)*, Adorno reforça que a barbárie se manifesta justamente quando o outro é reduzido, silenciado ou tratado como objeto, por isso, o professor deve atuar de modo a preservar a dignidade da criança em cada gesto educativo.

O respeito, nesse contexto, não é um ato superficial ou moralizante, mas uma postura ética que reconhece a criança como sujeito capaz de pensar, sentir e construir sentidos sobre o mundo. Ao estabelecer relações baseadas no diálogo, na escuta e no cuidado, o professor cria condições para que a criança desenvolva autonomia e consciência crítica, é na relação respeitosa que podemos pensar numa educação emancipadora.

3.1.3 Autoridade como hierarquia

Percebemos também que algumas professoras, relacionaram a autoridade como hierarquia, pois, associaram esse conceito ao cargo ou à posição ocupada dentro da instituição escolar. Nessa perspectiva, a autoridade deixa de ser entendida como uma relação pedagógica construída no encontro com as crianças e passa a ser atribuída ao status formal de professor, coordenador ou diretor. A professora 7 compreende que:

Professora 7: “Quem nos ajuda na parte de fazer planejamento, pareceres, laudo”.

A percepção da Professora 7 revela uma compreensão de autoridade fortemente vinculada às funções administrativas e burocráticas presentes na escola. Ao associar autoridade à elaboração de planejamentos, pareceres e laudos, a

professora indica que entende o papel da autoridade como alguém que domina procedimentos formais. Essa visão desloca o conceito de autoridade pedagógica do campo das relações educativas e da mediação com as crianças para o campo técnico e organizacional da escola. Ao mesmo tempo, essa fala expõe uma lacuna importante na formação docente: a dificuldade de distinguir entre autoridade pedagógica, que se constrói no vínculo, na mediação e na responsabilidade ética pelo processo educativo, e autoridade institucional, vinculada a cargos e funções gerenciais. Essa confusão conceitual é sintomática de uma organização escolar que, muitas vezes, valoriza mais o cumprimento de protocolos do que a construção das relações educativas que fundamentam a aprendizagem.

Em *Educação e Emancipação*, Adorno (1995) aponta que a semiformação ganha notoriedade quando o trabalho educativo é reduzido a procedimentos técnicos e exigências formais, esvaziando seu sentido crítico e humanizador. Nesse contexto, práticas fundamentais como o planejamento, que deveria ser um espaço de reflexão sobre as crianças, sobre o mundo e sobre as intenções pedagógicas, acabam sendo percebidas apenas como tarefas a cumprir, ligadas a uma figura que detém autoridade pela capacidade de organizar e elaborar documentos.

Essa leitura mostra como a pressão por resultados, registros e evidências podem transformar dimensões pedagógicas em rotinas burocratizadas, afastando o professor do movimento reflexivo que caracteriza a verdadeira formação e atuação. Assim, a fala da professora expressa não apenas uma confusão conceitual sobre autoridade, mas também os efeitos de um sistema que frequentemente reduz o trabalho docente àquilo que Adorno (1995, p. 68) identificaria como práticas semiformativas, fragmentadas e distantes da emancipação.

[...] que os futuros professores tenham uma luz quanto ao que eles próprios fazem, em vez de se manterem desprovidos de conceitos em relação à sua atividade. As limitações objetivas que, bem sei, se abatem sobre muitos, não são invariáveis. A auto-reflexão e o esforço crítico são dotados por isso de uma possibilidade real, a qual seria precisamente o contrário daquela dedicação férrea pela qual a maioria se decidiu. Esta contraria a formação cultural e a filosofia, na medida em que de antemão é definida pela apropriação de algo previamente existente e válido, em que faltam o sujeito, o formando ele próprio, seu juízo, sua experiência, o substrato da liberdade.

Quando o professor é conduzido a operar técnicas ou preencher

protocolos sem compreender o sentido pedagógico de suas ações, ele deixa de existir como sujeito formador e passa a atuar como mero executor de demandas externas. Sem reflexão, não há formação cultural e muito menos emancipação, e é precisamente essa ausência que a fala da professora 7 evidencia ao confundir autoridade com domínio burocrático. Para Adorno, a verdadeira liberdade na educação nasce do pensamento crítico, e não de fórmulas ou práticas pré-fabricadas, reforçando que a autoridade pedagógica não se sustenta em documentos, mas na capacidade do professor de compreender o mundo, refletir sobre sua prática e produzir experiências significativas com as crianças.

A compreensão apresentada pela professora 7, ao vincular autoridade às tarefas administrativas, dialoga diretamente com a perspectiva expressa pela professora 13. Enquanto a professora 7 associa autoridade às funções burocráticas, a professora 13 amplia essa visão ao afirmar que “autoridade é um professor, educador, coordenador, diretor”, reforçando a ideia de que a autoridade está ligada ao cargo ocupado na instituição escolar. Ambas as falas revelam uma compreensão marcada pela lógica hierárquica da escola, na qual a autoridade é atribuída a posições que são ocupadas, e não ao vínculo pedagógico ou à mediação que se estabelece com as crianças.

Essa aproximação evidencia como a noção de autoridade pode ser confundida com poder institucional, reforçando um entendimento que se distancia de sua dimensão ética e relacional e que reduz o papel docente a funções ou títulos, em vez de compreendê-lo em sua densidade formativa. Nessa perspectiva, quem ocupa cargos de maior responsabilidade institucional é automaticamente identificado como figura de autoridade, o que revela uma visão centrada na gestão escolar e não nas relações pedagógicas que se estabelecem no cotidiano.

Essa compreensão dialoga com um modelo de gestão escolar mais tradicional, em que as funções são rigidamente distribuídas e o poder se concentra nas posições formais, como direção e coordenação. Dessa forma, é possível compreender como a cultura escolar ainda influencia a maneira como as professoras percebem a autoridade, reforçando a ideia de que ela deriva mais do lugar ocupado na estrutura administrativa do que da mediação, da escuta ou da responsabilidade pedagógica que caracterizam o trabalho docente com as crianças.

Quando relacionamos essa percepção à perspectiva de gestão democrática, prevista na LDBEN percebemos tensões importantes. A gestão

democrática propõe justamente o oposto de uma autoridade centrada na hierarquia, pois defende a participação coletiva, a corresponsabilidade, o diálogo e a construção conjunta das decisões. Nesta perspectiva, Veiga (2009) destaca que a gestão democrática rompe com práticas autoritárias ainda presentes em muitas escolas, onde o poder decisório é centralizado na figura do diretor. Para a autora, a participação efetiva e a corresponsabilidade dos diferentes sujeitos escolares constituem-se como condições fundamentais para superar a fragmentação entre direção, coordenação, professores, estudantes e comunidade.

É possível perceber, em muitas escolas, a existência de uma cultura interna marcada por práticas reducionistas de participação, nas quais as famílias e a comunidade escolar são convocadas quase exclusivamente para tratar de questões comportamentais ou de indisciplina dos estudantes. Nesse viés, as autoras Reinehr e Ripa (2022, p. 172- 173) enfatizam que é preciso:

[...]especialmente na articulação família-escola-comunidade, observamos que cabe à gestão escolar democrática coordenar a construção coletiva da ação educacional e pedagógica da escola, viabilizando o exercício do coletivo por canais de participação, tais como: assembleia geral da escola e construção e avaliação permanente, de forma coletiva, do Projeto Político Pedagógico da instituição, para que os demais atores possam comungar com uma educação emancipatória, que considere a identidade do estudante, e lhes possibilite um processo educativo com proteção, bem-estar, cuidados às crianças e apoio didático-pedagógico adequado.

Dourado (2016) reforça que esse tipo de prática, ao desconsiderar a participação dos demais membros da comunidade escolar esvazia o sentido formativo da gestão democrática e reforça uma visão autoritária, na qual a comunidade é convocada apenas de forma reativa, em situações de crise, e não reconhecida como sujeito de direito e corresponsável pelo processo educativo. Para o autor, superar essa lógica corretiva exige a criação de espaços permanentes de diálogo. Nesse horizonte, a autoridade não desaparece, mas deixa de ser atributo exclusivo da direção ou coordenação, tornando-se uma construção compartilhada que envolve professores, famílias e comunidade.

Assim, os dizeres da Professora 13 evidenciam a distância entre uma cultura escolar ainda marcada por estruturas verticais e os princípios da gestão democrática, que buscam ampliar a participação e reconhecer que a autoridade, na escola, deve emergir do compromisso ético e educativo, e não apenas do cargo

ocupado. Essa leitura reforça a necessidade de formação contínua que ajude as docentes a ressignificar o conceito de autoridade à luz de práticas participativas e emancipadoras.

Destarte, as análises sobre o conceito de autoridade, observamos que as professoras apresentam compreensões diversas e, por vezes, complementares sobre seu significado na educação infantil. A autoridade aparece como mediação sensível do professor no cotidiano, como domínio do processo de ensino e aprendizagem, como relação sustentada pelo afeto, respeito e cuidado, e como função marcada pela hierarquia. Essas múltiplas leituras revelam tanto a riqueza quanto a complexidade do tema, evidenciando que a autoridade pedagógica não se reduz a uma única dimensão, mas se configura na intersecção entre postura ética, responsabilidade educativa, vínculo com as crianças e organização da prática docente.

Ao mesmo tempo, as respostas revelam lacunas formativas quando a autoridade é relacionada apenas com poder e posição hierárquica. Diante disso, entendemos a necessidade de aprofundar reflexões sobre a natureza da autoridade. Com essa compreensão, avançamos para a próxima etapa da tese, dedicada a problematizar o autoritarismo e suas manifestações no contexto escolar.

3.2 Autoritarismo: entre dominação, obediência e barbárie

O autoritarismo, tanto para Arendt quanto para Adorno, não é apenas uma forma de organização política, mas um fenômeno que se infiltra nas relações humanas, na cultura e, sobretudo, na educação. Em Arendt, o autoritarismo emerge quando a autoridade perde sua legitimidade ética e transforma-se em dominação, instaurando relações assimétricas baseadas no medo, na obediência cega e na supressão da liberdade. Em suas obras, especialmente em *Origens do Totalitarismo* e *A crise na educação*, a autora revela que o autoritarismo se fortalece quando há ruptura do diálogo, negação da pluralidade e desresponsabilização do adulto frente à tarefa de apresentar o mundo às novas gerações.

Adorno, por sua vez, ao refletir em *Educação e Emancipação* e na *Dialética do Esclarecimento*, mostra que o autoritarismo nasce da incapacidade crítica e da tendência à adaptação automática às normas sociais. Para o frankfurtiano, as práticas educativas baseadas em disciplina rígida, humilhação, silêncio ou obediência

mecânica contribuem para a formação do "tipo autoritário", aquele que se submete facilmente ao poder e, ao mesmo tempo, tende a reproduzir formas de violência e dominação.

Assim, tanto Arendt quanto Adorno convergem ao afirmar que o autoritarismo na educação é uma ameaça direta à autonomia, à liberdade e à formação de sujeitos capazes de pensar por si. Ambos mostram que combater o autoritarismo não é apenas evitar práticas duras, mas promover condições para que o diálogo, o pensamento crítico e a responsabilidade ética substituam a lógica do medo e da submissão. A partir dessas reflexões de Arendt e Adorno sobre a natureza do autoritarismo e seus impactos na formação humana, passamos agora a analisar como as professoras participantes da pesquisa compreendem esse conceito no cotidiano da educação infantil.

3.2.1 Autoritarismo: Perda da razão crítica

Ao refletir sobre as respostas das professoras sobre o conceito de autoritarismo, podemos perceber que algumas o descrevem como uma prática marcada pela imposição unilateral de regras, rigidez nas decisões e ausência de diálogo com as crianças. Essa compreensão evidencia uma percepção clara de que o autoritarismo se manifesta quando o adulto ocupa uma posição de controle absoluto, anulando a participação infantil e reduzindo a relação educativa à obediência. Isso fica evidente nas falas abaixo:

Professora 1: Autoritarismo é a postura de impor regras e decisões sem diálogo, valorizando apenas a obediência e criando um ambiente de pressão ou medo, sem respeitar a participação ou autonomia dos alunos.

Professora 9: autoritarismo pedagógico refere-se a uma abordagem na educação onde o professor impõe sua autoridade de forma rígida e inflexível, sem diálogo ou espaço para a participação dos alunos.

Professora 12: Autoritarismo na educação infantil é quando o adulto impõe regras de forma rígida, sem considerar a opinião da criança, exigindo obediência sem diálogo ou respeito à sua participação.

A convergência das respostas das professoras revela uma compreensão bastante similar sobre o autoritarismo na EI. De modo geral, elas

associam o autoritarismo a práticas rígidas, impositivas e pouco sensíveis, nas quais o adulto toma todas as decisões e espera obediência automática das crianças.

As docentes descrevem o autoritarismo como a negação do diálogo, da escuta e da participação das crianças, evidenciando que, quando o professor age de forma inflexível e centralizadora, a criança perde a oportunidade de expressar sua opinião, construir autonomia e participar das decisões cotidianas. A semelhança entre as respostas indica uma percepção coletiva de que o autoritarismo se manifesta sobretudo no uso excessivo do poder adulto, que transforma regras e rotinas em instrumentos de controle, e não em orientações pedagógicas.

Ao analisar as respostas das professoras, emerge um ponto muito significativo relacionado à obediência. Nesse sentido, recorremos a Arendt (2022), que alerta para o perigo da obediência cega nas relações humanas, pois ela anula a capacidade de julgamento e enfraquece a liberdade. Quando a educação se estrutura exclusivamente na disciplina rígida e na exigência de obediência, ela perde sua função formativa e se aproxima de uma lógica autoritária que sufoca a pluralidade e impede o desenvolvimento da autonomia.

As docentes, ao associarem o autoritarismo à rigidez, à imposição e à ausência de diálogo, reconhecem exatamente esse risco apontado por Arendt, o de transformar a escola em um espaço onde a criança é silenciada, reduzida à mera obediência e afastada de seu lugar como sujeito de direitos e de participação na construção do mundo comum.

Nota-se também que as falas das professoras enfatizam, de forma convergente, que o autoritarismo se manifesta quando não há diálogo, participação ou consideração da opinião das crianças. Considerar a voz das crianças não é um gesto de permissividade, mas um ato pedagógico essencial para que elas aprendam a participar, argumentar, opinar e construir autonomia. O diálogo, nesse sentido, torna-se um instrumento de formação humana, pois permite que as crianças compreendam regras, expressem sentimentos e desenvolvam consciência crítica. A respeito disso, Leite (2017, p. 82) considera importante que as crianças:

[...] se sintam valorizadas como pessoas e valorizem o outro como pessoa, torna-se essencial definir propostas pedagógicas concretizadas por meio de práticas educativas que favoreçam o diálogo, a participação e a negociação. Sobretudo, práticas pautadas em valores que proporcionem às crianças direito de expressar seus pontos de vista, de ter voz e vez, com possibilidades de compartilhar

ideias, experimentar o mundo, transformando a Instituição de Educação Infantil um espaço de comunicação, de apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, de humanização.

Quando o adulto silencia ou ignora a criança, rompe-se a possibilidade de relação educativa, substituindo-se a construção conjunta por uma lógica de controle, exatamente aquilo que as professoras identificam como autoritarismo. Assim, a escuta ativa e o diálogo constituem práticas que não apenas evitam o autoritarismo, mas também fundamentam uma educação ética, democrática e humanizadora.

Ao observarmos as respostas das professoras, notamos também que, para algumas delas, o autoritarismo está intimamente relacionado ao modo como o poder é exercido nas relações educativas. Essa perspectiva aparece de forma evidente na fala da professora abaixo:

Professora 4: Desrespeito, falta de empatia, falta de amor e profissionalismo

Professora 5: Uma forma de poder, marcada pelo controle rígido, imposição e regras sem diálogos, desrespeitando quem está sujeito a ele.

Professora 6: Uma forma de exercer poder de maneira impositiva, rígida e sem abertura ao diálogo.

Apesar de as professoras relacionarem o autoritarismo à rigidez e à ausência de diálogo, as falas das professoras 5 e 6 acrescentam um elemento fundamental para reflexão, o modo como o poder é exercido nas relações e práticas pedagógicas. Ambas as professoras identificam que o autoritarismo não se limita a práticas inflexíveis, mas se concretiza quando o adulto utiliza seu poder para impor regras, controlar comportamentos e silenciar a participação das crianças.

Em vista disso, para Hannah Arendt, o poder não se confunde com força, dominação ou autoridade imposta, ao contrário, constitui-se sempre como uma realização coletiva, que surge quando as pessoas agem e deliberam juntas. Para a autora, especialmente nas obras *A condição humana* e *Entre o passado e o futuro*, o poder nasce da palavra e da ação compartilhada, da capacidade humana de construir um mundo comum por meio do diálogo, da participação e da pluralidade. Por essa razão, o poder é inseparável da presença dos outros e desaparece quando a relação é substituída pela imposição da vontade de um indivíduo sobre os demais.

Todavia, onde há violência, coerção ou silenciamento, não há poder, mas sim dominação, resultando em uma forma empobrecida de relação humana que destrói a possibilidade de convivência democrática. Assim, para Arendt (2007;2022) o poder genuíno é fundamentalmente um espaço de encontro e corresponsabilidade, nunca uma ferramenta para controlar ou submeter.

Em Adorno, especificamente, *na obra Personalidade Autoritária*, o frankfurtiano não define poder como categoria, mas descreve como ele se manifesta psicologicamente na forma de controle, submissão e dominação. Esse tipo de comportamento não educa, ele cria ambientes em que o medo substitui o diálogo e a criança não tem espaço para desenvolver autonomia, pensamento crítico ou participação.

3.2.2 Autoritarismo: Medo e coerção

No conjunto das respostas sobre o conceito de autoritarismo, emerge também uma compreensão marcada por elementos emocionais, especialmente o medo e a coerção. Diferentemente das professoras que enfatizam a rigidez e o controle, aqui as professoras revelam o autoritarismo como uma prática que atua diretamente sobre o afeto, produzindo insegurança e constrangimento.

No cotidiano e rotina da educação infantil, o medo costuma aparecer de forma silenciosa, muitas vezes naturalizado em práticas que, à primeira vista, parecem parte da rotina, mas que acabam gerando insegurança nas crianças. Situações como o uso de broncas públicas, o tom de voz elevado, a ameaça de “castigos”, a retirada de materiais ou de participações como forma de controle, contribuem para que a criança obedeça não por compreensão, mas por medo. . Oliveira (2019, p. 461) corrobora afirmando que:

[...] uma obediência por medo e não por respeito não pode ser considerada como um projeto de autoridade e de educação e, sim de autoritarismo. Sobre esse ponto, podemos afirmar que, muitas vezes, cria-se uma cultura escolar do medo e da punição, inibindo em crianças e alunos em geral a verdadeira consciência do que seja autoridade.

Nessa perspectiva, o autoritarismo não se expressa apenas por regras impositivas, mas pela criação de um clima emocional em que a criança se sente

intimidada, desvalorizada ou coagida a obedecer. Sobre isso, fica claro a partir das falas abaixo:

Professora 2: Falta de diálogo, medo.

Professora 3: Posição de domínio, ordem sobre os demais.

Professora 11: É o respeito pelo medo

Professora 13: É tudo que impõe, causando medo e insegurança.

A percepção das professoras mostra que, quando o adulto se apoia no medo para garantir disciplina e o domínio da turma, rompe-se a relação educativa e instala-se uma dinâmica que compromete o desenvolvimento emocional, a confiança e a participação da criança. Também geram medo gestos sutis, como olhares de desaprovação, comparações entre as crianças, pressa para que elas realizem tarefas ou o simples ato de ignorar suas falas e expressões.

Essas práticas, embora presentes em alguns contextos, rompem o vínculo de confiança, fazem a criança se encolher emocionalmente e minam sua iniciativa, sua curiosidade e sua autonomia. Quando o medo se instala, as crianças deixam de experimentar, perguntar, errar e participar.

Em Arendt (2022), a coerção aparece como o extremo oposto do poder legítimo. Para a autora, onde há coerção, não há educação, há dominação, porque a coerção elimina a ação e o diálogo. Dessa forma, toda forma de medo impede a criança de se relacionar com o mundo de maneira ativa, pois a intimidação destrói a possibilidade de confiança e bloqueia o exercício da liberdade. As percepções das professoras dialogam diretamente com a reflexão arendtiana.

No cotidiano da Educação Infantil, a coerção muitas vezes aparece disfarçada de “estratégias educativas”, mas produz impactos profundos no bem-estar, desenvolvimento e na autonomia das crianças. Utilizar a coerção para condicionar que uma criança possa ir ao parque somente se tiver um bom comportamento, são práticas que utilizam a rotina como forma de punição e controle. Da mesma forma, obrigar a criança a comer tudo, expor sua recusa diante do grupo, apressá-la constantemente ou ignorar suas tentativas de expressão são gestos que silenciam e constroem, produzindo medo e insegurança.

Na obra *Rua de Mão Única*, Benjamin (1985) revela uma sensível compreensão da infância ao afirmar que a criança aprende e se constitui na relação viva com o mundo, por meio da experiência. Para ele, a infância não pode ser reduzida à obediência mecânica, porque a criança é movida por um impulso natural de experimentar, tocar, desmontar, reinventar, em outras palavras um gesto de apropriação poética do real. Quando o adulto transforma a rotina escolar em um conjunto de restrições, punições ou coerções, impede justamente essa relação ativa. A criança, em vez de agir, recolhe-se; em vez de criar, adapta-se; em vez de explorar, teme errar.

Benjamin (1985) denuncia as formas de disciplina que domesticam a infância e produzem um “encolhimento da experiência”, pois, onde o medo e o controle prevalecem, desaparece a possibilidade de a criança transformar o mundo e ser transformada por ele. Portanto, práticas coercitivas rompem com essa potência criadora, anulando a espontaneidade da criança. Nesse viés, Santos (2015, p.60) comunga ao afirmar que:

[...] experiência é algo que toca o sujeito, o leva a reflexão, que o deixa diferente de quando era antes, levando-o a vivenciar de fato a experiência. Um espaço onde é possível dar lugar a um sujeito passível, disponível, receptivo e aberto, contrapondo todo esse processo acelerado e narcísico de se informar, opinar e trabalhar presente na sociedade moderna. Partindo desse pressuposto o contato das crianças com as experiências estéticas devem propiciar vivências significativas com a finalidade de conhecerem o mundo e constituírem de forma singular suas infâncias.

A escola, enquanto espaço social, deve ser um lugar onde a criança amplia suas experiências e encontra oportunidades para viver o mundo de forma significativa. É no encontro com outras crianças, com os adultos e com a cultura que ela experimenta e se transforma. Mais do que transmitir conteúdos, a escola é um ambiente onde a criança vive experiências concretas, simbólicas e afetivas que alimentam suas capacidades e orientam sua maneira de compreender a realidade e o mundo.

As DCNEI (2009, p.12) orientam que o currículo da educação infantil deve ser entendido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, visando ao desenvolvimento integral de

crianças de 0 a 5 anos. Essa definição reafirma o papel da escola como espaço promotor para ampliar o repertório das crianças, oferecendo situações ricas de interação, brincadeira, linguagem, convivência e exploração do ambiente, garantindo que cada criança possa construir sentidos, produzir cultura e desenvolver-se de maneira integral.

Ao articular saberes próprios da infância com os conhecimentos sociais mais amplos, a escola cumpre sua função social, que é proporcionar experiências que ampliam o mundo da criança e sustentam sua formação como sujeito histórico, cultural e de direitos. Posto isto, a escola se torna um território essencial para que as crianças explorem, convivam, brinquem, criem memórias e construam sentidos sobre si e sobre o mundo, garantindo que a aprendizagem seja também encontro, movimento e humanização.

No entanto, não há como promover tais experiências quando medo e coerção passam a fazer parte do cotidiano escolar, pois ambos inibem a curiosidade, restringem a participação e silenciam a potência criadora das crianças. Onde há medo, essa relação se rompe, pois a coerção destrói o espaço de confiança necessário para que a criança se apresente ao mundo e para que o mundo lhe seja apresentado de forma ética. Adorno (1985) reforça essa perspectiva ao afirmar que práticas autoritárias sufocam a autonomia e impedem a formação crítica, reduzindo a criança à mera obediência e bloqueando sua capacidade de experienciar e agir.

Portanto, ambientes em que predominam práticas autoritárias dificultam a articulação entre saberes e experiências, comprometendo o papel formativo da escola e impedindo que as crianças construam sentidos, produzam cultura e se desenvolvam de maneira integral.

3.2.3 Autoritarismo: Abuso de poder, dominação e submissão

No que se refere às percepções das professoras, evidencia-se um conjunto de respostas que associa o autoritarismo às dinâmicas de poder arbitrário, dominação e submissão, elementos que a Teoria Crítica compreende como expressões de violência estrutural inscritas nas relações sociais e, de modo particular, nas práticas educativas. Para Adorno e Horkheimer (1985), tais práticas revelam a deterioração da autoridade legítima e a ascensão de uma autoridade deformada,

marcada pela imposição e pelo controle sobre o outro.

Os dizeres docentes que compõem esta categoria evidenciam precisamente essa dimensão: um autoritarismo que não se sustenta em princípios educativos, mas na valorização da superioridade, na centralização de poder e na anulação da alteridade, conforme percebemos a seguir:

Professora 7: Quem adora mandar

Professora 8: Autoritarismo na minha visão é quando uma pessoa se apropria de sua função profissional ou não para se sobressair em cima de outras, seja dando ordens ou menosprezando alguém que não teve as mesmas condições.

No contexto educativo, essa lógica se expressa quando o adulto usa sua posição para se impor, silenciar ou se sobrepor às crianças ou aos próprios colegas, transformando a relação pedagógica em uma relação de força. Tal postura esvazia o sentido ético da autoridade, substituindo-o por práticas de controle, obediência cega e subordinação, que negam o reconhecimento do outro como sujeito. À luz da Teoria Crítica e das reflexões de Hannah Arendt, esse tipo de autoritarismo revela-se particularmente problemático na Educação Infantil, pois incide sobre sujeitos em processo inicial de formação, afetando a constituição da autonomia, da confiança e da experiência de pertencimento ao mundo comum. Ao invés de mediar o acesso da criança à cultura e às normas de convivência, o autoritarismo opera como mecanismo de dominação, reforçando práticas desumanizadoras e contribuindo para a naturalização de formas sutis de barbárie no cotidiano escolar.

É possível observar, nessas percepções docentes, que o autoritarismo é compreendido como uma expressão das relações de poder no contexto formativo da educação infantil, marcada pelo uso da posição hierárquica para se colocar acima do outro, seja por meio de ordens, desqualificações ou atitudes que diminuem quem não dispõe das mesmas condições ou recursos. As professoras reforçam essa ideia:

Professora 10: O ato de impor sua vontade sem se importar com as vontades alheias.

Professora 14: São um conjunto de atitudes que concentram poder em uma autoridade central.

Percebemos que se trata de um autoritarismo que não nasce da responsabilidade pedagógica, mas da necessidade de afirmação pessoal e da reprodução de desigualdades. Esse tipo de postura revela mais sobre as fragilidades formativas do adulto do que sobre as necessidades educativas das crianças, funcionando como mecanismo de compensação simbólica diante da insegurança, da perda de sentido da autoridade e da dificuldade de lidar com a alteridade (Oliveira, 2019). Nessas condições, a autoridade deixa de ser exercida como mediação ética e formativa e passa a operar como instrumento de dominação, sustentado pela hierarquização das relações e pela imposição da obediência. À luz da Teoria Crítica, tal movimento insere-se na lógica da reprodução da barbárie, uma vez que reafirma relações assimétricas de poder e impede a constituição de experiências verdadeiramente formativas, críticas e humanizadoras no cotidiano da educação infantil.

Conseqüentemente, no âmbito da Educação Infantil, esse autoritarismo torna-se ainda mais grave, pois incide sobre sujeitos em processo inicial de constituição subjetiva, afetando a construção da autonomia, do reconhecimento de si e do outro e da confiança nas relações educativas. Assim, longe de promover a formação, tais práticas contribuem para a perpetuação de desigualdades e para a naturalização da violência simbólica, reforçando a urgência de uma formação docente que problematize criticamente essas dinâmicas e reafirme a centralidade do cuidado, da escuta e da responsabilidade ética na ação pedagógica.

Sobre isso, Adorno (1995, p. 18) afirma que:

[...] As relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da "subjetividade", onde originam relações de dominação. Ao lado da identificação entre ciência e forças produtivas, já assinalada, a integração social das classes trabalhadoras, a manipulação das massas no nazifascismo e a expansão das sociedades consumistas seriam exemplos concretos dessas formas de dominação.

Adorno é assertivo quando indica que as relações sociais moldam consciências e modos de agir, levando os sujeitos a internalizarem normas, valores e hierarquias que naturalizam a obediência e enfraquecem a autonomia crítica. A dominação moderna é profundamente subjetiva, pois opera por meio da formação de consciências adaptadas, conformadas e integradas ao sistema. Essa é uma das

raízes da barbárie nas sociedades aparentemente civilizadas, não como ruptura, mas como resultado interno de um processo histórico que transforma a razão em instrumento de dominação.

Assim, a dominação torna-se eficaz justamente porque os indivíduos passam a reproduzi-la, seja pela adaptação às exigências do sistema produtivo, pela identificação com discursos científicos e técnicos que legitimam o controle, seja pela integração às lógicas do consumo e da padronização cultural. O autoritarismo, nesse sentido, não se manifesta apenas em regimes políticos explícitos, mas também nas relações cotidianas, quando o poder se exerce de forma assimétrica, legitimando a submissão e convertendo a diferença e a crítica em ameaça à ordem estabelecida.

Quando o adulto se vale de sua função ou de sua experiência para se impor e humilhar, rompe-se qualquer possibilidade de relação educativa, pois o vínculo deixa de ser de cuidado e passa a ser de hierarquia arbitrária. Esse tipo de postura não apenas inferioriza o outro, mas produz um ambiente de insegurança e silenciamento, incompatível com a Educação Infantil, que exige relações marcadas pela escuta, pela acolhida e pelo reconhecimento da dignidade de cada criança e profissional.

Nessas condições, o espaço educativo deixa de cumprir sua função formativa e passa a reproduzir lógicas de dominação próprias de contextos autoritários, nos quais o medo substitui o diálogo e a obediência ocupa o lugar da reflexão. Tal cenário configura-se como expressão de barbárie cotidiana, uma vez que normaliza práticas de violência simbólica e impede a constituição de experiências emancipadoras. Do mesmo modo, em diálogo com Hannah Arendt (2022), evidencia-se a perda da autoridade ética, aquela que se funda na responsabilidade pelo mundo e pelas novas gerações, sendo substituída por um autoritarismo que se sustenta apenas na imposição do poder.

É nesse contexto que Adorno (1995, p. 128) introduz a noção de caráter manipulador, como uma figura emblemática da subjetividade moldada pela dominação. Esse caráter se configura quando o indivíduo se ajusta cegamente aos coletivos e às estruturas de poder, dissolvendo-se como sujeito autodeterminado e passando a agir como parte indiferenciada de um todo.

[...] pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres

autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa. Para os que se comportam dessa maneira utilizei o termo "caráter manipulador".

Ao renunciar à própria autonomia, o sujeito também se torna capaz de tratar os outros como massa amorfa, objetos manipuláveis e descartáveis, reproduzindo relações de controle, submissão e violência simbólica. O caráter manipulador, portanto, expressa a interiorização do autoritarismo. Ele não apenas obedece, mas também domina, legitima e perpetua práticas autoritárias, evidenciando como a barbárie pode se instalar no interior de consciências aparentemente integradas à ordem social.

Dessa forma, a categoria de análise Autoritarismo como abuso de poder, dominação e submissão, evidenciada nas falas das professoras 7, 8, 10 e 14, revela como práticas autoritárias se manifestam de maneira cotidiana e naturalizada no interior das instituições educativas. Os relatos indicam relações marcadas por imposições, medo, silenciamento e hierarquias rígidas, nas quais o exercício do poder se dá mais pela coerção e pela obediência do que pelo diálogo e pela autoridade pedagógica construída coletivamente. Essas falas demonstram que o autoritarismo não se expressa apenas em ordens explícitas ou ações extremas, mas sobretudo na forma como os sujeitos são levados à submissão, internalizando normas e expectativas que limitam a autonomia docente e fragilizam os processos formativos.

A naturalização de práticas autoritárias, evidenciada nas falas das professoras, expressa justamente essa crise ética contemporânea, na qual a vida e a dignidade dos sujeitos são subordinadas à lógica da obediência, do controle e da exclusão. Ao deslocar a ética do centro da ação pedagógica, perde-se a referência à possibilidade de ordenar as relações em favor de uma vida digna, reforçando dinâmicas que negam a alteridade, fragilizam a autonomia e inviabilizam processos formativos verdadeiramente emancipadores.

Em nossos dias, é urgente redescobrir a ética e prestar muita atenção aos caminhos que ela nos aponta. A crise de nossos dias revela-se como uma crise ética; ela abala as bases de sustentação do vital humano. No dia a dia, esta crise mostra com crueldade a sua face, quando vidas são excluídas e sacrificadas, apontando para o exílio da própria ética "enquanto referência à capacidade humana de ordenar as relações a favor de uma vida digna". (Agostini, 2007, p. 225).

Diante disso, torna-se evidente que o autoritarismo, quando naturalizado nas relações institucionais, não apenas reproduz o abuso de poder, mas aprofunda a crise ética nas relações humanas, ao negar o reconhecimento do outro como sujeito de dignidade e direito. À luz da perspectiva adorniana, a formação de subjetividades ajustadas à dominação compromete a construção de vínculos éticos pautados no diálogo, no respeito e na responsabilidade coletiva, elementos fundamentais para uma educação verdadeiramente emancipadora. Quando a adaptação e a conformidade substituem a reflexão crítica, a ética é exilada do cotidiano escolar, e a educação perde seu potencial humanizador, passando a reforçar práticas que legitimam a submissão e enfraquecem as possibilidades de resistência e transformação social.

As compreensões das professoras sobre autoridade dialogam diretamente com a noção de autoridade desenvolvida por Hannah Arendt, para quem a autoridade não se sustenta na violência, na coerção ou no medo, mas na legitimidade do lugar ocupado pelo adulto e na responsabilidade pelo mundo que se apresenta à criança. Ao associarem a autoridade à mediação, ao respeito mútuo, à escuta e ao exemplo profissional, as docentes expressam uma concepção de autoridade que se constrói na relação educativa e que reconhece a assimetria entre adultos e criança sem transformá-la em dominação. Trata-se, portanto, de uma autoridade que orienta e dá direção ao processo educativo, preservando a singularidade e a participação da criança, o que reforça o caráter formativo e ético da ação pedagógica na Educação Infantil.

Em contraposição, o autoritarismo, tal como identificado pelas professoras, aproxima-se da crítica formulada por Adorno à racionalidade instrumental e às práticas educativas fundadas na submissão e no medo. Para o autor, a educação que se ancora na obediência cega e na imposição da vontade do adulto contribui para a reprodução de relações de dominação e para o enfraquecimento da autonomia do sujeito. O medo, elemento recorrente nas falas docentes, revela uma forma de socialização que, em vez de promover a reflexão e a formação crítica, produz conformismo e silenciamento. Nesse sentido, o autoritarismo, mesmo quando travestido de disciplina ou controle, expressa uma pedagogia que se afasta da educação comprometida com a emancipação e se aproxima daquilo que Adorno identifica como condições subjetivas para a barbárie.

Por fim, ao diferenciarem autoridade e autoritarismo a partir da forma

como as regras são construídas, apresentadas e vivenciadas, as professoras evidenciam uma compreensão alinhada à perspectiva crítica de ambos os autores. Em Arendt, a autoridade educa sem recorrer à violência porque se ancora no compromisso com o mundo comum. Em Adorno, a educação contra a barbárie exige práticas que rompam com a lógica da dominação e promovam a reflexão.

Assim, a autoridade pedagógica, quando exercida com firmeza, diálogo e responsabilidade, constitui-se como condição para uma formação humanizadora, enquanto o autoritarismo, ao reduzir a educação ao controle e à obediência, nega a experiência educativa como espaço de autonomia, pensamento e reconhecimento do outro. Essa distinção reforça o papel da Educação Infantil como um campo privilegiado de resistência às práticas autoritárias e de afirmação de uma educação comprometida com a emancipação.

Com base nessas reflexões, torna-se possível avançar da compreensão conceitual de autoridade e autoritarismo para a análise de como tais distinções se materializam no cotidiano das práticas pedagógicas com as crianças. Assim, a próxima seção propõe refletir sobre o autoritarismo revelado nas práticas com crianças, buscando compreender como determinadas ações, ainda que justificadas em nome da disciplina, do controle ou da ordem, podem reproduzir relações de dominação e tensionar o compromisso da EI com uma formação humanizadora e emancipadora, conforme problematizado pela Teoria Crítica e pelas contribuições de Hannah Arendt.

3.3 REFLEXÕES SOBRE AUTORIDADE E AUTORITARISMO REVELADO NAS PRÁTICAS COM CRIANÇAS

A discussão acerca da existência de práticas autoritárias na educação infantil exige compreender que tais práticas nem sempre se apresentam de forma explícita ou violenta, mas podem manifestar-se de maneira sutil no cotidiano escolar, naturalizadas sob a forma de disciplina rígida, controle ou organização da rotina. Sobre isso, ao interpelar as professoras por meio da questão *“Você acredita que existem práticas autoritárias na educação infantil? Caso sim, justifique sua resposta”*, busca-se compreender como elas percebem, identificam e significam o autoritarismo em suas experiências profissionais. As respostas analisadas nesta seção permitem evidenciar as tensões entre uma autoridade pedagógica legitimada, ou seja, fundada

na responsabilidade, no cuidado e no diálogo e práticas autoritárias marcadas pela imposição, pelo controle excessivo e pelo medo, contribuindo para uma reflexão crítica sobre os limites e desafios na prática com crianças.

A prática pedagógica na educação infantil constitui-se como dimensão central do processo educativo, pois é por meio dela que se materializam as concepções de infância, de educação e de formação humana presentes na instituição. A organização da rotina, longe de configurar-se como um conjunto mecânico de atividades, assume caráter formativo ao articular tempos, espaços, interações e experiências, sendo atravessada pelo cuidado entendido como prática ética, relacional e educativa. Todavia, em certos momentos, a rotina pedagógica se constitui de forma cristalizada, ou seja, organizada a partir de práticas repetitivas e pouco reflexivas, que passam a ser naturalizadas no cotidiano escolar. Nesses casos, as ações docentes deixam de considerar as singularidades das crianças e reduzem a experiência educativa a um conjunto de procedimentos técnicos, esvaziados de sentido formativo e humanizador. Sobre isso, Saito e Oliveira (2018, p. 7) alertam que:

[...] a rotina pedagógica, muitas vezes, é direcionada para uma ação marcada pela inflexão decisiva por modelos ideais e que, em sua maioria, não traduzem as necessidades potencializadoras para a aprendizagem e humanização das crianças. Ou seja, pela lógica da razão instrumental do ensino, muitos professores da infância, vão estabelecendo suas ações à luz de receituários pedagógicos ou de adaptações do coletivo, quando há a crença de que se todos fazem desta forma, então por que não fazer? Sem falar da adaptação pedagógica que gera o conformismo uniformizador de muitas ações que se afirmam pedagógicas

Dessa forma, o currículo da educação infantil, ao ser orientado por princípios éticos, políticos e estéticos, afirma a criança como sujeito de direitos, valoriza a escuta, a participação e a diversidade, e reconhece a importância das experiências sensíveis, do brincar e da convivência. Quando sustentadas por esses princípios, as práticas pedagógicas favorecem a construção de relações baseadas na responsabilidade, no respeito e na autoridade legitimada, contribuindo para uma educação comprometida com a dignidade da infância e com a formação de sujeitos críticos e sensíveis.

As respostas das professoras, apresentadas a seguir, expressam percepções e experiências construídas no cotidiano da educação infantil, revelando

como o autoritarismo é reconhecido, nomeado e significado a partir das práticas pedagógicas vivenciadas. Ao responderem à questão proposta, as professoras evidenciam diferentes compreensões acerca das relações de poder, da condução e construção das rotinas e do lugar da criança no processo educativo. A análise dessas respostas possibilita identificar práticas autoritárias naturalizadas, bem como tensionamentos entre imposição e diálogo, controle e escuta, constituindo um material relevante para a reflexão crítica sobre os modos de exercer a autoridade docente na educação infantil.

A percepção das professoras abaixo indicam que elas reconhecem a presença de práticas autoritárias na Educação Infantil, sobretudo quando o trabalho pedagógico é conduzido por meio da imposição unilateral de regras, do uso de punições e ameaças e da exigência de obediência sem abertura ao diálogo. Nessas situações, a criança é vista como alguém que deve apenas cumprir ordens, tendo seus sentimentos, opiniões e interesses desconsiderados. Assim, o autoritarismo aparece associado à supressão da autonomia infantil e à negação do direito à participação e à expressão, evidenciando uma concepção pedagógica marcada pelo controle e não pela escuta ou pelo cuidado ético.

Professora 1: Sim. Ainda existem práticas autoritárias, como impor regras sem diálogo ou usar punições rígidas, o que prejudica a autonomia e o desenvolvimento das crianças.

Professora 5: Sim, acredito que ainda exista profissionais na área da educação que impõe sua vontade sem diálogo.

Professora 12: Sim, existem práticas autoritárias na educação infantil, como impor silêncio sem permitir expressão, obrigar atividades sem considerar o interesse da criança, usar castigos ou ameaças, exigir obediência sem diálogo e desconsiderar seus sentimentos e opiniões.

A imposição da vontade adulta, mencionada pelas professoras, ganham destaque quando comparadas a uma concepção de educação baseada na obediência e no controle, em que as regras são apresentadas sem justificativa. Esse modo de atuação transforma a relação educativa em um espaço de submissão, no qual a criança é convocada a cumprir ordens, e não a compreender sentidos ou refletir. Essas práticas reforçam relações hierárquicas rígidas e contribuem para a naturalização do autoritarismo no cotidiano da educação infantil.

Outro aspecto recorrente nas respostas das professoras refere-se ao

uso de punições, castigos e estratégias de silenciamento como forma de controlar o comportamento infantil. Nesse contexto, destaca-se, por exemplo, a prática de “retirar direitos” da criança, apresentada como recurso disciplinar, mas que acaba por reforçar relações assimétricas baseadas no medo e na obediência.

Em contraposição às práticas marcadas pelo controle e pela obediência, a literatura da área destaca a importância de compreender a relação pedagógica como um encontro formativo entre adultos e crianças. Nessa perspectiva, o professor não atua como figura de imposição, mas como mediador experiente que cria condições para o desenvolvimento das crianças e em suas interações cotidianas. Assim, o processo educativo se constitui na convivência, no diálogo e na partilha de experiências, como expressa o trecho a seguir:

O papel do adulto, representado pelo professor, deve ser recíproco e em conjunto com as crianças em situações de interação, uma vez que o adulto assume a posição do outro mais experiente que deve promover, organizar e prover situações de desenvolvimento pelas relações humanas estabelecidas na escola infantil. Nesse prisma, o tempo e o espaço da criança na escola e os saberes e fazeres docentes são envolvidos pelo que a criança sente, vê e faz nele em conjunto com seus pares. (Saito; Oliveira, 2018, p. 13).

A exigência de silêncio, a obrigatoriedade de realizar atividades desconsiderando os interesses das crianças e a utilização de ameaças revelam práticas que negam a expressão, os sentimentos e as próprias opiniões das crianças. Essas ações configuram uma pedagogia centrada no controle dos corpos e das vozes, afastando-se de uma proposta educativa comprometida com a escuta, o cuidado e a formação integral.

Ao caracterizar o autoritarismo como métodos de ensino baseados na obediência incondicional e no controle, as professoras evidenciam uma tensão presente nas práticas pedagógicas da educação infantil, caracterizada pela dificuldade de sustentar a autoridade docente sem recorrer à coerção. Assim, [...] a distância entre o conhecimento acadêmico e as práticas com as crianças nas instituições, relevam que é preciso superar filas, datas, gritos e grades, porque a gente não pode se acostumar a creches, pré-escolas ou escolar marcadas pela invisibilidade, silêncio e controle em vez de encontro e presença (Kramer, 2021, p.31).

As professoras revelam que, quando a autoridade se ancora na imposição e não no diálogo, perde-se seu caráter formativo, dando lugar a práticas

que limitam a experiência educativa e comprometem a construção de relações mais democráticas e humanizadoras no contexto da infância. As respostas das professoras ganham densidade analítica quando compreendidas à luz das reflexões de Arendt (2022) sobre autoridade, responsabilidade e educação. A análise das respostas, permite problematizar em que medida o exercício cotidiano da docência na educação infantil tem se afastado de uma autoridade fundada no cuidado, na escuta e na mediação, aproximando-se de práticas que fragilizam a experiência educativa e o próprio sentido de educar.

Ao analisar a proliferação de modelos prontos na educação infantil, Oliveira (2019) é contundente ao afirmar que o predomínio do “fazer pelo fazer” esvazia o conteúdo crítico do ensino e substitui o conhecimento pela técnica e pelo receituário. A autora critica a pedagogia que reduz o ensino à experiência imediata, à ludicidade espetacularizada ou à simples manipulação de materiais, confundindo atividade com formação. Esses equívocos pedagógicos, longe de promover autonomia, contribui para a superficialidade do pensamento e para a semiformação docente, ao separar o fazer do pensar e romper o vínculo com a tradição e com o conhecimento historicamente produzido. Assim, a autoridade pedagógica se fragiliza quando o professor deixa de ser mediador entre o mundo e a criança para tornar-se apenas executor de práticas e metodologias.

Nesse sentido, a proliferação de propostas padronizadas e práticas guiadas por “modelos prontos” tende a fragilizar a intencionalidade educativa, pois desloca o foco do trabalho docente do pensamento crítico para a reprodução de procedimentos. Quando o ensino se limita à execução de atividades previamente prescritas, a ação pedagógica corre o risco de se transformar em mera ocupação do tempo, reforçando um cotidiano escolar marcado pela superficialidade e pelo imediatismo. Assim, o que se apresenta como inovação ou dinamismo pode, na verdade, operar como uma forma de empobrecimento formativo, uma vez que impede a mediação teórica, reduz a reflexão sobre o sentido do que se ensina e limita as possibilidades de construção de experiências educativas verdadeiramente humanizadoras. Dessa forma, o “fazer pelo fazer” não apenas esvazia o conteúdo do ensino, mas também enfraquece a própria autoridade pedagógica do professor, que passa a ser substituída pela lógica do manual, da técnica e do roteiro.

Algumas professoras responderam que as práticas autoritárias na educação infantil não se restringem às interações diretas com as crianças, mas estão

fortemente relacionadas à organização institucional, aos modos de gestão e ao exercício do poder no interior das instituições. As professoras indicam que o autoritarismo pode manifestar-se na centralização das decisões, na ausência de autonomia e na apropriação dos cargos de coordenação e direção como formas de imposição, revelando relações hierárquicas marcadas pelo controle e pelo silenciamento.

Essa compreensão amplia a análise do autoritarismo para além da sala de aula, evidenciando-o como um fenômeno estrutural que atravessa as relações institucionais e influencia o cotidiano pedagógico e as práticas educativas. Algumas respostas deslocam o foco do autoritarismo para a organização institucional e para o uso do poder em cargos de gestão, conforme abaixo:

Professora 3: Sim, a organização por vezes ocorre de maneira autoritária sem dar autonomia ao próximo.

Professora 8: Sim, ainda existem muitas como casos de coordenação e professoras. Muitas vezes a gestão se apropria do cargo para serem autoridades.

O exercício do poder nos cargos gestão aparece, como um elemento central na reprodução de práticas autoritárias. Quando a autoridade institucional se converte em apropriação do cargo, perde-se seu caráter mediador e formativo, dando lugar a relações baseadas na centralização das decisões. Esse deslocamento do sentido da autoridade evidencia uma compreensão de gestão que se afasta da construção coletiva e do diálogo, reforçando lógicas verticalizadas no interior da instituição escolar. Todavia, vale lembrar que “[...] a luta pela democratização da educação em si faz parte da construção de um projeto democrático, se considerarmos que democratizar significa ampliar o grau de participação nas tomadas de decisões por parte daqueles que fazem parte da escola.” (Lima, 2013, p. 37).

A percepção das professoras nos faz refletir sobre uma concepção de gestão escolar marcada pelo ideário neoliberal, na qual a instituição passa a ser orientada pela lógica empresarial, priorizando metas de desempenho, controle de resultados e eficiência operacional em detrimento da formação humana e do diálogo democrático. Nessa perspectiva, a escola é tratada como uma organização produtiva e o gestor assume o papel de gerente, responsável por fiscalizar, padronizar práticas e monitorar indicadores, muitas vezes subordinando o trabalho docente a prescrições

externas e centralizadoras. Santos (2020, p. 24), enfatiza que:

[...] o caráter desumanizante e de preservação das hierarquias presente no modelo neoliberal exige que o diretor escolar assumira posturas objetivas de ação para que a escola não deixe de atender os objetivos do sistema capitalista. Para isso, o gestor abre mão de ações democráticas e prioriza as ações procedimentais para chegar aos objetivos do mercado, sem recorrer ao diálogo com todos os envolvidos no processo.

Esse modelo tende a fragilizar a autonomia pedagógica e a participação coletiva, abrindo espaço para práticas autoritárias que naturalizam hierarquias rígidas, silenciamento e disciplinamento dos sujeitos. Ao reduzir a complexidade educativa à noção de produtividade, compromete-se a dimensão ética, relacional e humanizadora do processo formativo. A ausência de autonomia, mencionada pelas professoras, revela que o autoritarismo institucional afeta diretamente as relações profissionais e o clima institucional.

Práticas de gestão autoritárias tendem a silenciar vozes, desconsiderar saberes docentes e limitar a participação nos processos decisórios, criando um ambiente de conformismo e submissão. Nesse contexto, a organização institucional deixa de favorecer a reflexão crítica e passa a operar como mecanismo de controle, reproduzindo relações de poder assimétricas.

Essas percepções permitem compreender que o autoritarismo, ao atravessar as instâncias de gestão, compromete não apenas as relações entre adultos, mas também repercute nas práticas com as crianças. Uma instituição marcada por relações autoritárias tende a reproduzir, em diferentes níveis, práticas pedagógicas fundadas no controle e na obediência, fragilizando a construção de uma cultura democrática. Assim, problematizar o exercício do poder na gestão torna-se fundamental para pensar a autoridade como responsabilidade compartilhada e para afirmar práticas educativas comprometidas com a autonomia, o diálogo e a formação humanizadora.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) reafirma a gestão democrática como princípio estruturante da escola pública brasileira, compreendendo-a como processo de participação coletiva, transparência e corresponsabilidade na tomada de decisões. Associada especialmente à Meta 19, essa diretriz orienta os sistemas de ensino a instituírem mecanismos de participação da comunidade escolar, fortalecimento dos conselhos e autonomia pedagógica, em

oposição a modelos centralizadores e burocráticos. Assim, a gestão democrática constitui base normativa para que a escola se configure como espaço público de diálogo, participação e formação cidadã.

Entretanto, apesar de sua centralidade no PNE, a gestão democrática enfrenta fragilidades significativas em sua implementação. Em muitos contextos, os dispositivos legais não se traduzem em práticas efetivamente participativas, seja pela ausência de regulamentação local, pela fragilidade dos conselhos escolares, pela falta de formação da comunidade para atuação deliberativa ou pela permanência de culturas institucionais hierarquizadas. Em virtude disso, a gestão democrática permanece como horizonte normativo, mas ainda carece de materialidade nas práticas cotidianas das escolas. Sobre isso, Aguiar, Ruiz e Marinheiro (2022, p.14) pontuam que:

O cumprimento do preceito constitucional que trata da gestão democrática configura-se, a nosso ver, como um dos mais difíceis de serem alcançados, por dois motivos. Primeiro, porque a lei não mostra caminhos concretos para sua efetivação, apenas delega aos municípios e estados autonomia para a construção de suas próprias regulamentações legais, o que favorece a entrada de políticas pautadas em concepções que divergem do sentido da gestão democrática, apresentado constitucionalmente. Segundo, porque entendemos que a formação da consciência de participação dos indivíduos não se dá por medidas legais, mas se constrói nas relações que o sujeito estabelece com o mundo e com outros homens, mediatizados pelas ideias, concepções e convicções que dão sentido à sua participação no contexto histórico e social, e isso também o satisfaz internamente, portanto, cumpre uma necessidade externa que dá sentido a uma necessidade do seu eu.

Ao lado das tensões presentes na organização e gestão das instituições escolares, outro elemento destacado pelas professoras refere-se à forma como práticas autoritárias têm sido expostas e debatidas no espaço público por meio da mídia. Reportagens, vídeos e narrativas veiculadas em diferentes plataformas tornam mais visíveis situações de silenciamento, punição e controle excessivo sobre as crianças, contribuindo para ampliar o debate social sobre os limites e as implicações éticas dessas práticas na Educação Infantil.

Esses casos, quando expostos, produzem comoção social e colocam em debate o papel da escola e dos profissionais da educação, reforçando a percepção de que o autoritarismo ainda atravessa o cotidiano educativo, mesmo em um contexto

legal e pedagógico que afirma o direito das crianças à proteção, ao respeito e à participação. Por isso, ao serem questionadas sobre práticas autoritárias a professora abaixo revela que:

Professora 2 afirma: “Sim, noticiadas nas mídias.”

Assim, embora a mídia em certas ocasiões contribui para dar visibilidade a situações que, muitas vezes, permanecem invisíveis nos espaços institucionais, ela tende a simplificar fenômenos complexos, atribuindo responsabilidades individuais a professoras ou gestões escolares e pouco problematizando as condições estruturais, históricas e culturais que sustentam tais práticas autoritárias.

A mídia, ao expor episódios de autoritarismo envolvendo crianças, contribui para construir socialmente a ideia de que tais práticas persistem, mesmo que, por vezes, sejam tratadas como eventos isolados. Essa percepção amplia o campo de reflexão sobre o fenômeno, indicando que o debate acerca do autoritarismo na educação infantil ultrapassa os limites da escola e se insere no espaço público, onde é interpretado, problematizado e reconfigurado simbolicamente.

A reflexão de Douglas Kellner (2004) sobre a “cultura da mídia” e o “triumfo do espetáculo” ajuda a compreender esse movimento. Para o autor, a mídia contemporânea tende a transformar acontecimentos sociais em narrativas espetacularizadas, convertendo-os em imagens carregadas de emoção e impacto público imediato. Nesse processo, os fatos são frequentemente simplificados, descontextualizados e personificados, de modo que conflitos estruturais, como as tensões presentes no campo educativo aparecem reduzidos à responsabilização individual de sujeitos específicos, como professores ou gestores.

A lógica do espetáculo privilegia a dramatização, a comoção e a visibilidade, mais do que a análise crítica das condições históricas, políticas e institucionais que sustentam determinadas práticas. Assim, quando episódios de autoritarismo envolvendo crianças são divulgados pela mídia, eles passam a integrar um circuito simbólico que reforça a percepção social de que tais práticas persistem, mas nem sempre favorecem a compreensão de suas raízes estruturais algo que Kellner adverte ao analisar o papel ideológico e cultural dos meios de comunicação.

As percepções das professoras também revelam a compreensão de que a presença de práticas autoritárias na educação infantil pode estar relacionada à formação insuficiente, além disso, nota-se que uma das professoras relaciona essa insuficiência formativa à uma concepção idealizada e romantizada da docência. Ao afirmar que o trabalho educativo depende essencialmente do “amor às crianças”, ideia ainda muito disseminada socialmente que tende a desresponsabilizar o investimento na formação teórica, ética e pedagógica do professor, reduzindo a complexidade do ato educativo a uma disposição afetiva individual.

Professora 4: Sim...professores despreparados que pensam erroneamente.

Professora 13: Acredito. Infelizmente existem profissionais que não atuam por amor.

A referência a “pensar erroneamente” sugere que determinadas práticas autoritárias decorrem de concepções pedagógicas equivocadas, ainda fortemente marcadas por modelos tradicionais de controle, disciplinamento e hierarquia, que não reconhecem a criança como sujeito de direitos. Já a menção à falta de “amor” aponta para a dimensão relacional do trabalho docente, indicando que, quando a prática educativa se distancia do cuidado, do respeito e da responsabilidade pelo outro, tende a assumir contornos frios, mecânicos e opressivos. Saito e Oliveira (2018) defendem que os saberes e as práticas docentes na educação infantil não devem se limitar à reprodução mecânica e acrítica do conhecimento, nem se submeter a modelos pedagógicos passivos e estereotipados.

As autoras alertam que, muitas vezes, o trabalho com crianças ainda é atravessado por visões marcadas por estereótipos, conformismo e certa “cegueira pedagógica”, o que impede a construção de experiências educativas significativas. Por isso, afirmam que a Educação Infantil precisa constituir-se como espaço de proposições pedagógicas que articulem cuidado e educação, exigindo uma formação docente sólida, contextualizada e comprometida com o desenvolvimento crítico das crianças. Contudo, embora o afeto seja constitutivo da docência com crianças pequenas, a associação entre amor e qualidade pedagógica revela também a permanência de discursos vocacionais que naturalizam o trabalho educativo como dom pessoal, o que exige reflexão crítica para que a afetividade não seja romantizada,

mas compreendida no horizonte ético e profissional da educação.

Outra dimensão apontada pelas professoras diz respeito ao modo como determinadas práticas autoritárias podem se manifestar no próprio ato de ensinar, especialmente nos momentos das explicações de conteúdos, orientações de atividades e na própria condução da rotina. É o que se observa nas falas a seguir:

Professora 6: Sim! No momento da explicação.

Professora 14: Sim, são métodos de ensino e interação que se baseiam no controle, na obediência incondicional e na imposição de regras sem diálogo ou justificativa.

Na educação infantil, quando a explicação assume um caráter vertical, centrado exclusivamente na voz do adulto e desconsidera o ritmo, a curiosidade e as formas próprias de linguagem das crianças, o processo educativo corre o risco de transformar-se em mera transmissão de informações, exigindo silêncio, imobilidade e obediência como sinais de “boa aprendizagem”. “Essa lógica de aprendizagem é muito usual nos espaços educativos voltados à infância, quando o ativismo supera o conteúdo e a reflexão. Pode-se dizer que há uma busca sem limites por “fazer” e “saber” em que, principalmente os professores ficam deslumbrados pelo mundo do receituário educativo.” (Oliveira, 2019, p. 467).

Essa dinâmica reforça um processo de ensino-aprendizagem no qual a criança é vista como receptora passiva e não como sujeito do processo, produzindo silenciamentos e inibindo o pensamento espontâneo, o questionamento e a expressão criativa. Ao invés de assumir a autoridade pedagógica como referência ética e responsabilidade pelo mundo, recorre-se comandos rígidos, o que contradiz os princípios da educação infantil enquanto espaço de interação, escuta e construção compartilhada do conhecimento. Nesse viés, as práticas autoritárias durante a explicação de conteúdos revelam não apenas um modo de organização da aula, mas uma concepção de infância e de ensino que ainda se ancora na lógica disciplinadora e pouco dialógica.

Quando a escola passa a valorizar sobretudo a obediência, o silêncio e o cumprimento de tarefas, a criança vai, aos poucos, deixando de ser reconhecida em sua condição de infância para ser reduzida à figura do aluno. Nesse processo, seus gestos, perguntas, tempos próprios e formas de brincar são enquadrados por normas que priorizam o controle e a produtividade, como se aprender significasse

apenas seguir comandos e corresponder às expectativas do adulto, assim, as crianças vão sendo gradativamente moldadas a padrões de comportamento que privilegiam a adaptação em detrimento da autonomia e da criatividade.

Todavia, uma das críticas recorrentes às práticas na Educação Infantil refere-se à tendência de manter as crianças “emparedadas” em salas fechadas, submetidas a rotinas rígidas e pouco sensíveis às necessidades próprias da infância. Essa lógica acaba sendo reforçada por processos de apostilamento, que reduzem a educação a tarefas repetitivas e padronizadas, desconsiderando o brincar, a ludicidade, a imaginação e a diversidade de linguagens infantis. Kramer (2007), sinaliza que práticas que emparedam as crianças e reduzem a Educação Infantil a tarefas mecânicas representam uma negação da infância, pois esvaziam o brincar e a imaginação em favor da escolarização precoce. Diante disso, a experiência de ser criança vai se estreitando, enquanto a identidade de aluno disciplinado, ajustado e silencioso, assim, empobrecendo tanto a infância quanto o próprio sentido formativo da educação.

Vale lembrar que em Benjamin (2009), a criança não é vista como um ser em falta, à espera da razão adulta, mas como sujeito produtor de experiência e de sentidos sobre o mundo. Sua aprendizagem está profundamente vinculada ao jogo, à imaginação e à capacidade de ressignificar objetos, palavras e gestos da cultura, subvertendo sua função utilitária. Ao brincar, a criança transforma o cotidiano e revela dimensões críticas da realidade que muitas vezes passam despercebidas aos adultos. Assim, longe de uma essência fixa, a infância é compreendida como potência criadora e simbólica, cuja preservação é condição para a própria humanização da experiência educativa.

Mais adiante, algumas respostas também indicaram que a presença de práticas autoritárias na Educação Infantil não é percebida de forma uniforme entre as professoras. Para algumas delas, o autoritarismo pode emergir em função da pluralidade de perfis, concepções e trajetórias docentes, o que faz com que diferentes modos de se relacionar com as crianças coexistam no cotidiano escolar. Outras, por sua vez, afirmam não presenciar esse tipo de prática em seus contextos atuais de trabalho, ainda que reconheçam a importância de aprofundar a reflexão sobre o tema como forma de revisar e qualificar continuamente suas ações pedagógicas.

Professora 10: Acredito que possa existir professores autoritários

devido a pluralidade de pessoas.

Professora 11: Acredito que tenha sim. Porém, no meu trabalho atual não presencio essas práticas. Gostaria de entender mais sobre o assunto até para rever minhas ações caso seja necessário.

Ao afirmar que essas práticas podem existir “devido à pluralidade de pessoas”, a Professora 10 reconhece que as concepções de infância, ensino e autoridade não são homogêneas. Cada docente traz consigo marcas históricas, culturais e pessoais que influenciam seu modo de atuar, o que pode resultar, em alguns casos, na reprodução de práticas verticalizadas e coercitivas, mesmo em contextos que defendem discursos pedagógicos democráticos e humanizadores. Já a Professora 11 destaca outro elemento relevante, a distinção entre o que é percebido no cotidiano imediato e o que circula como possibilidade ou relato mais amplo.

Ao afirmar que acredita na existência de práticas autoritárias, mas que não as presencia em seu contexto de trabalho, ela aponta para a diversidade de realidades institucionais e, ao mesmo tempo, para a dificuldade de reconhecer certas formas sutis de autoritarismo que, por vezes, se confundem com “organização”, “disciplina” ou “boa prática pedagógica”. Sua disposição em compreender melhor o tema para rever as próprias ações indica um movimento reflexivo essencial na docência, que rompe com a naturalização de práticas e abre espaço para a autoanálise crítica.

Nesse horizonte interpretativo, as percepções das professoras podem ser relacionadas às reflexões de Adorno (1995) acerca da forma como práticas de dominação acabam sendo incorporadas ao cotidiano social e escolar sem que sejam plenamente reconhecidas como tais. Em *Educação após Auschwitz*, o frankfurtiano enfatiza que atitudes autoritárias não se manifestam apenas em ações explícitas de violência, mas também em condutas sutis, naturalizadas e legitimadas socialmente, que produzem adaptação e conformismo. Essa perspectiva contribui para compreender por que algumas professoras reconhecem a existência de práticas autoritárias na Educação Infantil, ao mesmo tempo em que outras afirmam não presenciá-las diretamente em seus contextos de atuação.

A partir disso, as respostas das duas professoras convergem ao

evidenciar que o enfrentamento do autoritarismo na educação infantil exige mais do que julgamentos individuais, portanto, requer processos formativos contínuos, críticos, coletivos e fundamentados teoricamente. Reconhecer a pluralidade humana e profissional não significa justificar práticas opressivas, mas apontar a necessidade de espaços de estudo, diálogo e reflexão que permitam ressignificar o exercício da autoridade docente. Algumas respostas das professoras também se mostram significativas para a análise, na medida em que revelam que o tema do autoritarismo pode suscitar silenciamentos, negativas breves ou certo retraimento discursivo.

Professora 7: Não.

Professora 9: Sem comentários

A ausência de posicionamento explícito pode ser interpretada tanto como um desconforto diante de um assunto sensível, quanto como a percepção de que o autoritarismo não constitui um problema relevante no contexto vivenciado. Em ambos os casos, tais respostas sugerem que o reconhecimento do autoritarismo não é evidente ou consensual entre as docentes, revelando que, muitas vezes, práticas naturalizadas ou já incorporadas à rotina escolar deixam de ser problematizadas e discutidas criticamente.

De modo geral, as percepções das professoras revelam que o autoritarismo nas práticas pedagógicas permanece como uma realidade possível, ora reconhecida de forma explícita, ora minimizada, naturalizada ou mesmo silenciada. Parte das professoras identifica o autoritarismo em práticas de controle, coerção e disciplinamento excessivo, reconhecendo que ele pode emergir na explicação de conteúdos, na imposição de comandos e na condução da rotina escolar. Outras o associam à formação insuficiente, à romantização da docência ou às diferentes trajetórias pessoais e profissionais presentes no corpo docente.

Há também aquelas que demonstram dúvidas, cautela ou recusa em nomear determinadas práticas como autoritárias, o que evidencia o caráter tenso, delicado e, muitas vezes, invisível do fenômeno. Em conjunto, essas percepções mostram que o autoritarismo não pode ser compreendido como um desvio individual isolado, mas como expressão de concepções de infância, de ensino e de autoridade ainda marcadas por relações assimétricas de poder, exigindo reflexão crítica e

permanente no âmbito da formação docente e da organização institucional da educação infantil.

Ao serem convidadas a responder à questão “*Em quais momentos você percebe que está exercendo a figura de autoridade em sua prática pedagógica?*”, buscou-se compreender de que modo as professoras reconhecem, em seu cotidiano, especificamente em suas práticas pedagógicas, o lugar que ocupam como referências adultas no processo educativo. A intenção foi provocar uma reflexão ancorada na prática, permitindo identificar em quais situações a autoridade docente se manifesta, seja na organização das atividades, na mediação das interações ou na condução da rotina pedagógica. Desse modo, pretendeu-se apreender os sentidos atribuídos à autoridade na Educação Infantil e como ela é vivenciada no exercício concreto do trabalho docente.

De modo geral, observa-se que a autoridade docente é majoritariamente associada pelas professoras a práticas de orientação, mediação e organização da rotina. A autoridade aparece vinculada à definição de regras, à condução das atividades e à organização da rotina, sempre acompanhada da intenção declarada de garantir segurança, bem-estar e condições favoráveis de aprendizagem às crianças. Essas compreensões emergem claramente nas respostas das professoras, que descrevem o exercício da autoridade docente sobretudo como prática de orientação, acompanhamento e mediação nas relações cotidianas com as crianças, conforme se observa nos trechos a seguir:

Professora 1: Percebo que estou exercendo autoridade pedagógica quando oriento as crianças com firmeza e respeito, estabelecendo limites claros, explicando regras, incentivando a cooperação e apoiando sua autonomia, sempre garantindo um ambiente seguro e acolhedor para o aprendizado.

Professora 3: Orientação e mediação.

Professora 4: Quando organizo um momento de experiência, onde a criança entende o momento sem temer, na fala firme, porém respeitosa.

Professora 10: Quando estou explicando um conteúdo ou mediando qualquer ação que provoque aprendizagem.

Professora 11: Em todo momento. Se eu não tiver uma postura de autoridade na sala, no pátio, no refeitório, a rotina não flui como precisa. Até para mediar situações, como um amigo bateu no outro eu preciso ter uma postura firme.

Professora 12: Percebo que estou exercendo autoridade pedagógica quando estabeleço regras claras, oriento os comportamentos com firmeza e respeito, incentivo o diálogo e a participação das crianças, e organizo a rotina garantindo aprendizado e segurança.

Professora 13: No momento em que eu preciso demonstrar como professora, ensinando, mostrando a forma correta da rotina, com diálogo e empatia.

Professora 14: Quando percebo que tenho a atenção dos meus alunos, o respeito deles e não o medo.

Em muitas respostas, a autoridade é percebida como uma presença firme, mas dialogada, sustentada pelo respeito e pela clareza na comunicação, o que indica uma compreensão que se aproxima da noção de autoridade pedagógica enquanto referência ética e formativa. Nessa perspectiva, exercer autoridade não significa impor medo ou obediência cega, mas assumir a responsabilidade adulta de conduzir o grupo, mediar conflitos, orientar comportamentos e favorecer a participação das crianças de modo que se sintam protegidas, reconhecidas e acolhidas no espaço escolar.

Sobre isso, há um conjunto expressivo de respostas revelando que a autoridade docente é compreendida, sobretudo, como uma prática de orientação nas interações com as crianças. As professoras descrevem o exercício da autoridade em momentos em que organizam as situações de aprendizagem, explicam regras, constroem combinados, acolhem dúvidas e oferecem direção quando o grupo necessita de apoio para se orientar no cotidiano escolar. Nessa interpretação, a autoridade não aparece como imposição arbitrária, mas como presença responsável que acompanha o processo educativo, ajuda a resolver impasses e conduz os encaminhamentos pedagógicos de modo intencional.

Também chama atenção o fato de que essas docentes associam a autoridade a uma postura dialógica, na qual a firmeza convive com atitudes de cuidado, respeito e escuta. A mediação realizada pelo professor envolve tanto o campo da aprendizagem quanto o da convivência, exigindo sensibilidade para compreender os conflitos, regular as emoções e favorecer relações mais equilibradas entre as crianças. A prática pedagógica, nesse sentido, é atravessada por uma ética relacional que reconhece o adulto como referência, mas sem apagar a voz infantil ou reduzir a criança a um sujeito passivo diante da palavra docente. Moreira (2016, p. 1043) pontua que:

[...] pensar sobre a autoridade como mediadora das relações educativas exige o rompimento com uma concepção que a reduz a um epifenômeno do poder para inscrevê-la sob as dimensões de reponsabilidade e reconhecimento. É da responsabilidade que os adultos assumem pelo mundo que emerge sua autoridade. É fundamental considerar que, a despeito das implicações para os indivíduos, a assimetria dos lugares é um pressuposto da relação pedagógica fundada na autoridade.

Outro aspecto importante é que a autoridade aparece vinculada ao compromisso de garantir condições seguras e previsíveis para a experiência educativa. As professoras indicam que exercem autoridade quando organizam o grupo, asseguram o respeito mútuo, encaminham as atividades e acompanham os comportamentos, de modo a sustentar a dinâmica coletiva. A autoridade, assim, se materializa em gestos cotidianos: orientar, explicar, conter excessos quando necessário, oferecer sustentação emocional e estruturar o ambiente para que o trabalho pedagógico aconteça.

Por fim, observa-se que esse modo de compreender a autoridade se ancora na responsabilidade do adulto diante da infância. Ao assumirem o papel de mediadoras, as professoras reconhecem que acompanham crianças pequenas em um percurso de formação, o que exige presença atenta, clareza de posicionamento e constância nas ações. Trata-se de uma autoridade que se legitima menos pela hierarquia formal e mais pela construção cotidiana de confiança, coerência e compromisso pedagógico.

Arendt (2022) destaca que o professor ocupa um lugar singular na relação com as novas gerações, pois responde, perante as crianças, pelo mundo que lhes é apresentado. Ao assumir publicamente essa responsabilidade, o docente não apenas transmite conhecimentos, mas introduz as crianças em um horizonte cultural, simbólico e ético que antecede sua existência. Nesse sentido, a prática docente na Educação Infantil assume relevância decisiva para o desenvolvimento infantil, pois é por meio das mediações do adulto que a criança aprende a interpretar o mundo, estabelecer relações, lidar com regras e participar da vida coletiva. A autoridade pedagógica, nesse contexto, deixa de ser mero exercício de poder e converte-se em responsabilidade formativa, ou seja, cuidar para que a criança possa crescer, agir e existir no mundo de maneira progressivamente autônoma, sem ser abandonada à

própria sorte nem submetida a práticas opressoras.

Quando tocamos no questão da autonomia da criança, vale destacar que na prática pedagógica, a autonomia não significa “deixar a criança fazer o que quiser”, mas possibilitar que ela participe, decida progressivamente, expresse opiniões e elabore sentidos em um ambiente eticamente orientado e protegido. Diante disso, uma criança autônoma:

[...] aprende a fazer suas escolhas, a avaliar os seus próprios anseios e vontades e traça suas metas para alcançar seus objetivos. O desenvolvimento da autonomia na infância permite a construção de uma personalidade saudável. Junto com a autonomia, outras faces da personalidade se desenvolvem, e com ela os conceitos de certo ou errado, pois a autonomia traz consigo responsabilidades e com ela vêm os limites, como a moralidade. (Ramos; Guimarães; Mota, 2020, p. 86).

A percepção da Professora 12 evidencia essa compreensão ao reconhecer que o exercício da autoridade ocorre quando estabelece regras claras, orienta comportamentos com firmeza e respeito, incentiva o diálogo e organiza a rotina de modo a garantir segurança e aprendizagem. A organização da rotina na Educação Infantil constitui um dos espaços privilegiados em que a autoridade docente se manifesta de maneira concreta e cotidiana. Diferentemente de uma compreensão restrita ao controle disciplinar, a autoridade aparece aqui vinculada ao papel do professor na organização dos tempos, espaços e interações que estruturam o desenvolvimento das crianças.

Assim, planejar, orientar, prever, acompanhar e sustentar o fluxo das atividades diárias não são tarefas secundárias, mas dimensões essenciais, nas quais o adulto assume a responsabilidade por garantir estabilidade, qualidade, cuidado e sentido às experiências vividas na escola. Algumas professoras expressam explicitamente essa compreensão ao afirmarem que a autoridade está presente, sobretudo, na condução dos momentos cotidianos da rotina.

Professora 2: Em todo momento, crianças precisam entender q a momento para todas as coisas.

Professora 5: Nos momentos que preciso estabelecer regras e limites de forma clara e coerente.

Professora 6 : Todo momento da rotina

Para a Professora 2, por exemplo, sua resposta evidencia que a definição de tempos de brincar, descansar, alimentar-se, participar de rodas de conversa é concebida como um processo educativo, no qual as crianças aprendem a conviver, respeitar o outro e participar da vida coletiva. A autoridade, nesse caso, se traduz em mediações que introduzem as crianças ao sentido social do tempo.

Já a Professora 6 reforça a ideia de que a rotina envolve um acompanhamento contínuo do adulto, ao afirmar que exerce autoridade em todo momento da rotina. Essa percepção desloca a autoridade de episódios isolados para uma presença permanente que sustenta o cotidiano do grupo. Trata-se de uma autoridade que se expressa no cuidado com as transições entre as atividades, na prevenção de conflitos, na escuta das necessidades das crianças e na garantia de que o ambiente se mantenha organizado e tranquilo, permitindo que todos possam participar.

Nota-se que a professora 5, por sua vez, destaca a importância dos limites como parte dessa organização cotidiana. Aqui, a autoridade docente se vincula à clareza ética e pedagógica, ou seja, as regras não aparecem como imposições arbitrárias, mas como orientações necessárias para que as crianças aprendam a conviver e a cuidar de si, dos outros e do espaço comum. Isso inclui momentos como a organização da sala, a preparação das rodas, os cuidados com a alimentação, higiene das crianças e dos espaços, bem como o repouso, mostrando que a rotina não é simples repetição, mas mediação educativa.

Contudo, é importante reconhecer que a rotina na Educação Infantil não pode se reduzir a uma mera sequência de tarefas repetidas mecanicamente, esvaziadas de sentido pedagógico e humano. Sobre isso, Lira, Saito e Furlan (2025, p. 11) tecem as seguintes considerações:

[...] a organização do tempo precisa incluir a participação das crianças, uma vez que a compartimentalização do cotidiano regida pelo funcionamento institucional serve às demandas dos adultos e pode ignorar as necessidades dos pequenos e limitar sua autonomia. Comumente vemos nas instituições uma rotina regida pelo tempo do relógio, com fragmentação e apressamentos que desconsideram os tempos de brincadeiras com qualidade, os momentos de alimentação com as devidas interações, os períodos de descanso-relaxamento, dentre outros. Pensar a partir do ponto de vista das crianças, de como se organizam e no que se envolvem exige observar como se movimentam, incluindo a categoria da temporalidade como algo importante a ser pensado na organização do trabalho pedagógico.

Dessa forma, quando o professor passa a executar os momentos do dia, como: roda, alimentação, higienização, descanso como obrigações instrumentais, corre-se o risco de transformar a experiência educativa em simples cumprimento de procedimentos, distante da vida real das crianças.

Em diálogo com Benjamin (1985), podemos afirmar que a escola perde seu potencial formativo quando a experiência (Erfahrung) deixa de ser construída nas relações e passa a ser substituída por ações automatizadas, empobrecidas e desprovidas de reflexão. A instrumentalização da rotina, nesses termos, converte o cotidiano escolar em repetição estéril, impedindo que ele se torne espaço de criação de sentidos, de encontro com o outro e de formação cultural e sensível.

Quando observamos os diversos momentos do cotidiano da escola, a chegada, a roda de conversa, as propostas pedagógicas, a alimentação, o descanso, a brincadeira, torna-se evidente que a organização do tempo e do espaço pelo professor cria condições para que as crianças se sintam seguras e pertencentes ao grupo. Participar da arrumação dos materiais, colaborar na organização do ambiente ou compreender as sequências das atividades contribui para o desenvolvimento de autonomia, e não de independência precoce. Nessas situações, a autoridade do professor não se confunde com controle, mas se expressa como responsabilidade adulta de cuidar para que a vida coletiva aconteça de forma digna e respeitosa.

Assim, a rotina, longe de ser um dispositivo burocrático, transforma-se em experiência pedagógica quando mediada de modo sensível e intencional. A previsibilidade oferecida pelo professor cria contorno simbólico e emocional, permitindo que as crianças experimentem o mundo com confiança. Ao mesmo tempo, a participação das crianças nesses processos possibilita que compreendam o sentido das regras, desenvolvam responsabilidade compartilhada e construam vínculos com o grupo.

Diante disso, as respostas analisadas evidenciam que a autoridade revelada na organização da rotina não é estática, mas relacional e processual. Ela se constrói no encontro entre adultos e crianças, no modo como o professor conduz os tempos, estabelece limites, media relações e transforma gestos cotidianos, como sentar-se em roda, compartilhar uma refeição ou preparar um espaço em

oportunidades educativas.

Ao assumir essa função, o professor se coloca como referência formativa, contribuindo para que as crianças aprendam a habitar o mundo comum com respeito, cuidado e corresponsabilidade. Ou seja, “construir ambientes e propostas e práticas que incluam o pensar infantil, o olhar atento às ações das crianças, não descuidando do papel do docente enquanto organizador do processo educativo, das experiências que as crianças vivenciarão nesse tempo de convivência coletiva”. (Lira, Furlan, 2025, p. 4).

Outro conjunto de respostas desloca a compreensão de autoridade para além da relação direta com as crianças e a situa também no campo das interações entre os próprios profissionais da educação. Dessa forma, a autoridade é associada ao reconhecimento do professor como sujeito que partilha conhecimentos, orienta colegas, colabora no planejamento e contribui para a construção coletiva do trabalho pedagógico. Assim, a autoridade não se limita à dimensão normativa ou organizativa, mas ganha contornos formativos no interior da própria equipe escolar, conforme abaixo:

Professora 7: Ajudando minhas companheiras, compartilhando as ideias

Professora 8: Dividir conhecimentos adquiridos acredito que seja uma execução de figura de autoridade.

As falas das Professoras 7 e 8 denotam uma compreensão da autoridade docente que se constrói na partilha de saberes e na colaboração entre pares. Nessa perspectiva, a autoridade não se apoia em hierarquias rígidas ou em posições formais de poder, mas se legitima pela experiência profissional, pelo domínio teórico-prático e pela disposição ética de compartilhar conhecimentos. O exercício da docência é compreendido como prática colaborativa, na qual os saberes sustentam o trabalho pedagógico de forma coletiva, fazendo do professor uma referência profissional reconhecida não pela imposição, mas pela contribuição efetiva para a formação e o fortalecimento da comunidade escolar.

Fica claro que a autoridade não é exercida apenas “sobre” alguém, mas “com” alguém, ou seja, no encontro com colegas, na construção conjunta de práticas, na orientação na partilha do saber pedagógico. A escola, nesse sentido, é

compreendida como espaço de formação permanente, em que a troca de experiências, reflexões e aprendizagens sustenta a qualidade do trabalho realizado com as crianças. A autoridade se converte, então, em forma de responsabilidade profissional e compromisso coletivo. Tal compreensão amplia o campo de análise, permitindo ver que a autoridade docente também se expresse nas dimensões éticas, intelectuais e colaborativas do trabalho educativo, ultrapassando o vínculo imediato entre adultos e crianças.

Por fim, as falas das professoras evidenciam que a autoridade, quando construída sobre bases dialógicas e cooperativas, pode fortalecer a identidade profissional docente. Ao reconhecer-se como referência para os pares, o professor reafirma seu pertencimento à comunidade educativa e sua responsabilidade social no processo de ensinar e cuidar de crianças pequenas. Trata-se, assim, de uma autoridade que se legitima no compartilhamento de saberes e na corresponsabilidade pelo mundo comum que se apresenta às novas gerações.

Em Arendt (2022), a autoridade pedagógica se fortalece quando o professor reconhece seu lugar singular na relação educativa, não como alguém que domina, mas como aquele que responde pelo mundo diante das novas gerações. Embora a autora não fundamente a autoridade no diálogo entre iguais, ela compreende que a autoridade se legitima na relação com os outros na medida em que o docente age de forma responsável, transparente e comprometida com o bem comum. Nesse sentido, práticas dialógicas e cooperativas entre professores podem reforçar a identidade profissional docente, pois favorecem a construção compartilhada de sentidos sobre o ensinar, o cuidar e o mundo que se apresenta às crianças, sem eliminar a responsabilidade formativa que cabe ao adulto.

Entre as respostas, o silêncio aparece como dado analítico apenas na manifestação da professora 9, que optou por registrar “Sem comentários”. Essa ausência de posicionamento explícito não deve ser compreendida como irrelevante, mas como indício de retraimento discursivo diante de um tema complexo e sensível. O penúltimo bloco de perguntas buscou aprofundar a reflexão das professoras a partir da descrição de práticas concretas do cotidiano escolar que pudessem revelar o exercício da autoridade ou do autoritarismo. Diferentemente das questões anteriores, que solicitavam definições ou percepções mais gerais, esta pergunta exigiu um movimento reflexivo situado na prática, convidando as participantes a exemplificar

situações vividas no cotidiano da Educação Infantil. Trata-se, portanto, de um momento metodologicamente relevante, pois desloca o discurso do plano conceitual para o campo da ação pedagógica concreta.

Entretanto, observa-se que nem todas as respostas apresentam o mesmo grau de elaboração ou detalhamento. Algumas professoras descrevem práticas de forma mais analítica, distinguindo explicitamente autoridade e autoritarismo, enquanto outras oferecem respostas genéricas, fragmentadas ou pouco desenvolvidas. Contudo, podemos perceber que o primeiro grupo de respostas demonstra maior clareza conceitual ao diferenciar práticas de autoridade e de autoritarismo a partir de situações concretas.

Nesses casos, as professoras descrevem o cotidiano escolar evidenciando que a diferença entre ambas não está na existência de regras ou limites, mas na forma como são apresentados, mediados e justificados às crianças. A autoridade aparece associada ao diálogo, à explicação, ao respeito e à organização da rotina, enquanto o autoritarismo surge vinculado ao grito, à punição, à imposição sem escuta ou à produção do medo. Inserem-se nesse grupo as respostas das professoras 1, 7, 11 e 12, que apresentam exemplos comparativos e revelam um esforço reflexivo mais elaborado sobre a própria prática. Conforme abaixo:

Professora 1: Prática de autoridade: Durante a hora da roda, peço que as crianças aguardem a vez de falar, explicando a importância de respeitar o colega que está falando e elogiando o comportamento colaborativo. Prática autoritária: Exigir silêncio absoluto na roda sem explicar o motivo, punindo quem falar fora da vez, criando um clima de medo em vez de respeito.

Professora 7: Autoritária: Hoje vc vai ficar com a companheira tal, mesmo sabendo que vocês não se dão bem trabalhando juntas. Autoridade: Você não está bem hoje, vou colocar vc para fazer outro trabalho.

Professora 11: Autoridade: a criança amassa a proposta, diz que não quer fazer porque quer brincar com outra coisa. Eu serei firme, dialogarei que há momentos para tudo, e que é preciso seguir a rotina e depois, em outro momento ela poderá brincar com o que quer. Autoritarismo: eu gritar com a criança e sem explicar dizer que ela vai fazer o que pedi.

Professora 12: Autoridade: orienta com firmeza e respeito, valorizando a participação da criança. Autoritarismo: impõe regras rígidas sem

ouvir ou considerar a criança.

Ao descrever situações como a roda de conversa, a escolha de parceiros, o cumprimento da rotina ou a mediação diante da recusa da criança, as professoras evidenciaram que a autoridade pedagógica se constrói na mediação sensível e na responsabilidade adulta, ao passo que o autoritarismo se manifesta quando há desconsideração da criança como sujeito. Essas respostas que distinguem explicitamente práticas de autoridade e autoritarismo revelam um nível mais elaborado de reflexão pedagógica, no qual o exercício da autoridade aparece associado à responsabilidade adulta de orientar, explicar, dialogar e sustentar a rotina sem recorrer à coerção.

Essa compreensão aproxima-se da leitura arendtiana de autoridade como responsabilidade pelo mundo e pelas novas gerações, na qual o adulto não abdica de seu lugar, mas o exerce de forma mediadora e ética. Ao mesmo tempo, quando as professoras identificam o autoritarismo em práticas como gritos, punições ou imposições sem escuta, evidenciam uma crítica que dialoga com os pensadores da Escola de Frankfurt, especialmente no reconhecimento de que a violência pode se manifestar de forma cotidiana e banalizada. Nesses relatos, a prática docente aparece como espaço privilegiado de resistência à barbárie, na medida em que transforma regras e limites em experiências formativas, e não em instrumentos de dominação.

Um outro conjunto de respostas menciona práticas do cotidiano escolar, como brincadeiras, organização dos brinquedos, momentos de sono, alimentação e resolução de conflitos, contudo, sem, necessariamente explicitar a diferença entre autoridade e autoritarismo. Nessas respostas, a autoridade aparece de forma implícita, associada à organização do tempo e do espaço, à mediação das relações e à condução das atividades diárias. As professoras abaixo se inserem nesse grupo:

Professora 2: Momentos de brincadeiras, hora de guardar os brinquedos, momento do sono e refeições.

Professora 5: O professor explica para a turma que depois da brincadeira, todos guardam os brinquedos, mostrando o cuidado coletivo.

Professora 6: Separar um conflito, quando tem uma explicação

Professora 10: O ato de mediar no processo de ensino aprendizagem sugere-se autoridade.

Embora suas respostas sejam mais breves ou descritivas, elas indicam que o exercício da autoridade está presente nos gestos cotidianos do professor: orientar, mediar, organizar e garantir o funcionamento da rotina. Nota-se que muitas práticas são descritas de forma objetiva, sem uma distinção conceitual explícita entre autoridade e autoritarismo.

Essa forma de resposta indica que a autoridade é vivida, em grande parte, como prática naturalizada do cotidiano escolar. À luz da Teoria Crítica, essa naturalização pode ser compreendida como efeito da adaptação às exigências institucionais e à lógica de funcionamento da escola, na qual ações formativas correm o risco de se converter em procedimentos automáticos. Em diálogo com Arendt, tal cenário reforça a importância de recuperar o sentido pedagógico da rotina como espaço de apresentação do mundo às crianças. Quando mediada de forma consciente, a rotina deixa de ser mero cumprimento de tarefas e se torna experiência educativa; quando não problematizada, pode aproximar-se da instrumentalização da prática docente.

Nesse eixo, situam-se as respostas das professoras 3, 4 e 14, que mencionam práticas como não conceder a palavra, mandar sem se colocar no lugar da criança, exigir silêncio ou utilizar gritos e humilhações verbais. Essas percepções revelam que o autoritarismo pode se manifestar não apenas em grandes gestos de coerção, mas também violências cotidianas que silenciam, constroem ou desconsideram a criança enquanto sujeito.

Professora 3: Não conceder a palavra a todos, em alguns momentos, por diversos motivos, por exemplo a organização do tempo e espaço.

Professora 4: Não dar oportunidade para a criança experimentar, explorar, mandar sem se pôr no lugar, quando a criança chora e o professor pede para parar sem entender o que a criança precisa no momento.

Professora 14: Práticas de autoritarismo: gritas, humilhar verbalmente.

Tais percepções ao mencionar práticas autoritárias associadas à

negação da escuta, da expressão e da experiência da criança evidenciam um empobrecimento das relações educativas que pode ser compreendido à luz das reflexões de Walter Benjamin sobre a crise da experiência na modernidade. Em seu ensaio *Experiência e pobreza* (1994a), o autor afirma que a modernidade produziu sujeitos cada vez mais pobres de experiência (*Erfahrung*), marcados por vivências fragmentadas, rápidas e desprovidas de sentido compartilhado. Quando, no contexto da Educação Infantil, a criança é silenciada, impedida de falar, chorar ou experimentar, o cotidiano escolar se afasta da possibilidade de construção de experiências formativas e aproxima-se da mera execução de procedimentos.

Essa leitura é aprofundada em *O narrador* (1994b), texto em que Benjamin destaca que a experiência se constitui na escuta, na partilha e na possibilidade de narrar o vivido. Ao negar essas dimensões, o autoritarismo rompe com a potência educativa da infância e transforma a escola em espaço de contenção e ajustamento. Em diálogo com a Teoria Crítica, tais práticas revelam como a racionalidade instrumental pode infiltrar-se no cotidiano pedagógico, convertendo a criança em objeto de controle e adaptação, e não em sujeito de experiência, contribuindo para a reprodução de formas sutis de barbárie no processo educativo.

Por fim, as respostas que deslocam a responsabilidade para a gestão, para a sobrecarga profissional ou que optam pelo silêncio revelam limites importantes na elaboração crítica sobre a própria prática. Nessas percepções incluem as respostas das professoras abaixo:

Professora 8: Algumas falas distorcidas de gestores.

Professora 13: Por falhar, muitas vezes o profissional pode estar sobrecarregado com a rotina e de uma forma autoritária falar com os alunos.

A percepção das Professoras 8 e 13 deslocam a análise do plano estritamente individual para o campo das condições institucionais e estruturais que atravessam o trabalho docente. Ao mencionar “falas distorcidas de gestores”, a professora 8 aponta para a influência da organização e da gestão escolar na produção de práticas autoritárias, sugerindo que tais práticas não se originam apenas na sala de aula, mas também nos discursos, exigências e pressões que recaem sobre os professores. Essa observação dialoga com a crítica frankfurtiana às formas de

racionalidade administrativa que, ao priorizarem controle, eficiência e cumprimento de metas, tendem a esvaziar o sentido formativo do trabalho educativo.

A resposta da professora 13, por sua vez, explicita de maneira ainda mais contundente a relação entre autoritarismo e condições concretas de trabalho, ao afirmar que, “por falhar, muitas vezes o profissional pode estar sobrecarregado com a rotina e de uma forma autoritária falar com os alunos”. Longe de atribuir culpa ao professor, essa afirmação revela uma denúncia das formas de intensificação, precarização e desgaste que marcam o cotidiano docente, especialmente na Educação Infantil. Esse cenário pode ser compreendido como efeito da organização social do trabalho, que submete o professor a jornadas extensas, múltiplas demandas, baixos salários e escasso reconhecimento social, produzindo exaustão física e psíquica.

Adorno e Horkheimer (1985) alertam que, em contextos de pressão constante e adaptação forçada, os sujeitos tendem a reproduzir, mesmo de forma involuntária, comportamentos autoritários, não por adesão consciente à dominação, mas como resposta defensiva às condições adversas impostas pelo sistema. Nesse viés, o autoritarismo aparece menos como traço individual e mais como sintoma de um processo social que fragiliza a autonomia e a reflexão crítica do trabalhador. Marcuse (2015) também contribui para essa leitura ao evidenciar que sociedades organizadas sob a lógica da produtividade e da eficiência tendem a capturar a subjetividade dos sujeitos, reduzindo suas possibilidades de ação criativa e crítica.

Assim, as professoras evidenciam que o enfrentamento das práticas autoritárias na Educação Infantil não pode ser reduzido a intervenções pontuais sobre a conduta individual do professor. Ao contrário, exige uma análise crítica das condições institucionais, da gestão escolar e das políticas educacionais que estruturam o trabalho docente. Reconhecer essa dimensão é fundamental para deslocar a culpabilização individual e afirmar a necessidade de políticas e práticas formativas que promovam condições dignas de trabalho, valorização profissional e espaços de reflexão coletiva, como caminhos efetivos para a construção de uma educação comprometida com a humanização e com a superação da barbárie.

A resposta da Professora 9, ao registrar apenas “Sem comentários”, também se constitui como dado analítico relevante. O silêncio diante da solicitação de

exemplificar práticas autoritárias ou de autoridade não é interpretado como ausência de conteúdo, mas como parte do próprio material empírico, indicando limites de verbalização ou de explicitação reflexiva sobre o tema no contexto investigado. Enquanto dado de pesquisa, o não posicionamento revela que a temática da autoridade pedagógica nem sempre é facilmente nomeada ou exemplificada no cotidiano docente, reforçando a complexidade do fenômeno e a necessidade de aprofundar espaços formativos que favoreçam a reflexão crítica sobre a prática.

Diante do conjunto das percepções docentes analisadas neste capítulo, torna-se evidente que a autoridade e o autoritarismo são compreendidos de formas múltiplas, situadas e, por vezes, contraditórias, revelando tanto avanços reflexivos quanto lacunas formativas. As percepções das professoras evidenciam que o exercício da autoridade se manifesta nas práticas cotidianas, nas relações com as crianças, na organização da rotina, na partilha de saberes e também nas condições institucionais que atravessam o trabalho docente.

Nesse sentido, este capítulo buscou compreender como essas percepções se articulam às práticas pedagógicas, evidenciando que o enfrentamento do autoritarismo e da barbárie na Educação Infantil não pode ser dissociado das condições de trabalho, da formação docente e do compromisso ético com a infância. No próximo capítulo, a análise se volta para o último bloco de respostas do questionário, que trata explicitamente da formação docente, com o objetivo de refletir sobre os caminhos da emancipação humana e da desbarbarização da educação infantil, a partir de uma formação crítica, intencional e pautada nos pressupostos da ética e da responsabilidade com o ensino das crianças.

4. AUTORIDADE PEDAGÓGICA E DESBARBARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção propõe refletir, à luz da Teoria Crítica e do pensamento de Hannah Arendt, sobre o sentido de educar como forma de resistência à barbárie e aos processos de desumanização que permeiam as instituições educativas voltadas à educação infantil. Partilhamos da crença que a análise parte da compreensão de que tais processos não se dissociam da formação docente, uma vez que as práticas pedagógicas expressam concepções, limites e possibilidades que se ancoram nos percursos e processos formativos dos professores. Ademais, a discussão orienta-se pela preocupação de educação enquanto prática ética e política, percorrendo os caminhos da emancipação humana a partir da desbarbarização, assim, enfatizando a centralidade de uma formação docente crítica, sustentada pela responsabilidade do adulto, pela intencionalidade pedagógica e pelo compromisso ético com o ensino e direcionado para proteção da infância.

Kramer (2000) analisa a educação das crianças inserida em uma realidade marcada pela violência, pela intolerância e pela negação da diferença, na qual imagens e experiências de brutalidade se tornam parte do cotidiano formativo. Segundo a autora, as crianças crescem expostas a práticas institucionais e sociais que silenciam vozes, legitimam a desigualdade e naturalizam o medo, a agressão e a violação de direitos, ao mesmo tempo em que discursos oficiais mascaram esse cenário ao afirmar que a mudança provocaria desordem. Para Kramer (2000), o paradoxo reside no fato de que o caos já está instaurado, enquanto se perde a possibilidade de aprender com as crianças caminhos de reinvenção, resistência e esperança, em vez disso, elas acabam assimilando, a partir dos adultos, a banalização da violência e a aniquilação dos direitos humanos.

Nesse cenário de violência naturalizada, silenciamento e negação da diferença, a educação humanizadora afirma-se como condição indispensável para a superação dessas formas de barbárie que atravessam a vida social e atingem diretamente a infância. Uma educação comprometida com a humanização não se limita à transmissão de conteúdos, mas assume a responsabilidade ética de reconhecer a criança como sujeito de direitos, de palavra e de história, criando espaços de escuta, diálogo e convivência com a diferença. Ao valorizar a experiência, a sensibilidade, a reflexão crítica e a construção coletiva de sentidos, essa perspectiva

educativa se contrapõe às práticas autoritárias e violentas, rompendo com a lógica do medo e da submissão. Assim, educar de forma humanizadora significa produzir condições para que crianças e adultos possam elaborar criticamente a realidade em que vivem, ressignificar a experiência social marcada pela violência e afirmar, no cotidiano educativo, possibilidades concretas de resistência, dignidade e esperança.

A desbarbarização, conforme problematizada pela Teoria Crítica, não se realiza por meio de ajustes técnicos ou prescrições normativas, mas pela formação de sujeitos capazes de refletir criticamente sobre a realidade e de resistir a práticas de desumanização. Por esse caminho, a Educação Infantil ocupa um lugar decisivo, pois constitui o primeiro espaço privilegiado de socialização e formação das crianças, no qual se iniciam experiências fundamentais de convivência, linguagem, cuidado e aprendizagem que marcam profundamente sua relação com o mundo. Kramer (2000, p. 12) pontua que:

Trata-se de deixar de ser *infans* – de recuperar a capacidade de falar. O desaparecimento da infância ou do conceito de infância está relacionado à destruição do próprio conceito de homem como sujeito da história e da cultura. Valorizar a infância e lutar pela sua não destruição significa, portanto, participar de uma luta que temos perdido historicamente – a que visa a defender e garantir a humanidade, a tolerância, o respeito pelo outro e suas diferenças, a capacidade de rir e brincar.

Diante disso, a formação docente assume papel central nesse processo, uma vez que é por meio dela que se constroem as condições para uma prática pedagógica crítica, consciente e intencional. Uma formação pautada nos pressupostos da ética, da responsabilidade e da reflexão crítica possibilita ao professor compreender seu trabalho para além da execução de rotinas ou da reprodução de modelos e técnicas, mas, reconhecendo-se como mediador cultural e responsável pela apresentação do mundo às crianças. Quando a formação docente se fragiliza ou se reduz a uma lógica instrumental, corre-se o risco de naturalizar práticas autoritárias, silenciadoras ou mecanizadas, que contradizem o caráter humanizador da educação infantil.

Em Arendt (2022), a autoridade do professor não se restringe ao exercício cotidiano da prática pedagógica, mas situa-se também no campo formativo, pois está diretamente vinculada à responsabilidade adulta de responder pelo mundo

que é apresentado às novas gerações. Em *Entre o passado e o futuro (2022)*, a autora afirma que educar implica assumir publicamente essa responsabilidade, o que exige do docente não apenas disposição ética, mas também qualificação intelectual e formativa.

Dessa forma, a autoridade pedagógica se ancora no conhecimento, na compreensão do mundo comum e na capacidade de mediação entre tradição e modernidade, o que torna a formação docente condição essencial para o exercício legítimo da autoridade. Quando essa qualificação é fragilizada, a autoridade tende a se esvaziar ou a se converter em práticas autoritárias, pois deixa de estar sustentada por reflexão, responsabilidade e compromisso formativo com as crianças.

Assim, último bloco de perguntas do questionário volta-se à formação acadêmica e profissional das professoras, buscando compreender se, ao longo de seus processos formativos, houve amparo teórico-metodológico que favorecesse a reflexão crítica sobre as relações estabelecidas com as crianças.

4.1 Experiência formativa docente e humana: das percepções docentes

Ao defenderem que a formação de professores deve contemplar, de modo articulado, as dimensões **ser gente**, **ser capaz** e **ser professor**, Martins e Duarte (2010) enfatizam que o processo formativo não pode ser reduzido à mera aquisição de técnicas, métodos ou competências instrumentais, pois envolve também a constituição humana, ética e intelectual do docente, indispensável à compreensão crítica do trabalho educativo e de seu sentido social.

Para os autores, ser gente diz respeito à constituição ética, sensível e humana do professor, reconhecendo-o como sujeito histórico, marcado por experiências, valores e relações sociais. Essa dimensão implica compreender a formação como um processo de humanização, no qual o professor desenvolve consciência de si, do outro e do mundo, assumindo uma postura crítica diante das desigualdades, violências e formas de desumanização que atravessam a sociedade e o cotidiano escolar. Nessa perspectiva, formar professores é também formar sujeitos capazes de se implicar com a realidade e de assumir responsabilidade ética na relação com as crianças.

Articulada a essa dimensão, Martins e Duarte (2010) sustentam que

a formação docente precisa garantir o ser capaz e o ser professor, compreendidos como dimensões indissociáveis. Ser capaz refere-se ao domínio dos conhecimentos científicos, pedagógicos e culturais necessários ao exercício da docência, superando concepções espontaneístas ou meramente práticas. Já ser professor envolve a construção da identidade profissional, marcada pela intencionalidade pedagógica, pelo compromisso com o ensinar e pelo reconhecimento do trabalho docente como prática social e política. Assim, ambos apontam que uma formação consistente deve integrar desenvolvimento humano, competência intelectual e compromisso profissional, evitando a fragmentação entre formação pessoal e formação técnica, e reafirmando a docência como prática humanizadora e historicamente situada.

À luz dessas reflexões sobre a formação docente como processo que articula as dimensões do ser gente, ser capaz e ser professor, torna-se pertinente analisar como as próprias professoras percebem e avaliam seus percursos formativos. As respostas apresentadas a seguir permitem identificar tensões, lacunas e possibilidades na formação inicial e continuada, especialmente no que se refere à preparação humana, ética e pedagógica para o exercício da docência.

Ao indagar sobre a presença ou ausência de referenciais que problematizem autoridade, práticas pedagógicas e ética nas interações cotidianas, a questão desloca o foco da ação individual para o campo da formação docente, permitindo analisar em que medida os percursos formativos contribuíram para a construção de práticas conscientes, intencionais e comprometidas com a humanização na Educação Infantil.

As respostas das professoras ao serem questionadas sobre o amparo teórico-metodológico recebido durante a formação acadêmica e profissional revelam um quadro marcado por desigualdades formativas, lacunas conceituais e fragilidades na articulação entre teoria e prática. Embora algumas docentes reconheçam experiências formativas que favoreceram a reflexão sobre autoridade, ética e relações com as crianças, um número expressivo de respostas aponta para a ausência, superficialidade ou fragilidade dessas discussões ao longo da formação. Tal constatação reforça a hipótese central desta tese: a dificuldade de enfrentar práticas autoritárias na Educação Infantil está diretamente relacionada aos limites dos processos formativos oferecidos aos professores. Sobre isso, Oliveira (2019, p. 76) afirma que:

A ágora moderna revela uma ilusória perspectiva de vida social, de educação e formação que vêm convertendo-se em verdadeiros apêndices da indústria cultural. Há uma progressiva deterioração na formação dos indivíduos com o crescente despreparo dos professores, que se tornam cada vez mais baldios. O que acentua a crise da educação e a crise pedagógica, propagando a massificação do conhecimento e do saber, principalmente, com o aumento da dominação técnica que danifica a possibilidade do desenvolvimento da autonomia e da existência de subjetividades.

Nesse caminho, educação e formação deixam de se constituir como processos reflexivos e emancipatórios e passam a operar como extensões de uma racionalidade técnica e massificadora. A precarização da formação docente, marcada pelo despreparo e pela fragilização do trabalho intelectual do professor, aprofunda a crise pedagógica ao reduzir o ensino à transmissão instrumental de conteúdos, comprometendo a autonomia, a reflexão crítica e a constituição de subjetividades. Trata-se, portanto, de uma crítica às condições sociais e formativas que esvaziam o sentido da educação como experiência humana e política, favorecendo práticas conformistas e a reprodução da dominação.

No que tange as percepções docentes, um primeiro grupo de respostas indica que houve algum contato com referenciais que problematizam a autoridade pedagógica, ainda que de forma desigual. As professoras abaixo mencionam estudos relacionados à autonomia, ao afeto, ao desenvolvimento infantil, à empatia e à mediação de conflitos.

Professora 1: Sim. Durante minha formação, recebi orientações teóricas e práticas sobre respeitar a autonomia das crianças, estabelecer limites com firmeza e criar um ambiente seguro, promovendo autoridade pedagógica em vez de autoritarismo.

Professora 2: Sim, teoria do afeto e emoções.

Professora 4: Sim, muitos cursos sobre como lidar com as crianças pequenas e bem pequenas, sobre o cuidar com amor e empatia, cursos muito bons que mudam a visão de como agir com a criança na educação infantil através de práticas internacionalizadas e com carinho.

Professora 11: Na faculdade tivemos essa reflexão em algum semestre. Me recordo vagamente, mas consegui entender um pouco sobre essa temática.

Professora 12: Sim. Na minha formação, aprendi a refletir sobre a relação com as crianças por meio de estudos sobre desenvolvimento infantil e pedagogia, além de atividades práticas. Participei de

discussões sobre respeito, limites, escuta e mediação de conflitos, e nos estágios pude observar e praticar formas de conduzir a turma com autoridade pedagógica, sempre pensando em como minhas atitudes afetam o aprendizado e o bem-estar das crianças.

Destaca-se, nesse conjunto, a resposta da Professora 12, que descreve um percurso formativo mais consistente, articulando estudos teóricos, atividades práticas e experiências de estágio. Sua resposta evidencia que, quando a formação possibilita reflexão crítica e vivência concreta, o professor passa a compreender a autoridade como responsabilidade ética e como mediação intencional do processo educativo, e não como imposição. Ainda assim, mesmo nesse grupo, observa-se que os conteúdos aparecem frequentemente fragmentados “teoria do afeto”, “cuidar com amor”, “algum semestre” o que sugere que a discussão sobre autoridade e autoritarismo não ocupa um lugar estruturante nos currículos formativos.

Ainda que as respostas das professoras indiquem a presença de conteúdos relacionados ao afeto e ao cuidado na formação, expressos em menções como “teoria do afeto”, “cuidar com amor” ou “algum semestre”, observa-se que tais referências aparecem de modo fragmentado e pouco articulado a uma reflexão crítica sobre autoridade, autoritarismo e responsabilidade pedagógica. O afeto, embora constitutivo da docência na educação infantil e indispensável ao cuidado das crianças, quando restrito ao campo do discurso moral ou da comoção, corre o risco de assumir contornos assistencialistas e despolitizados, esvaziando-se de sua dimensão formativa e ética.

A recorrência de um discurso formativo centrado no afeto, no “cuidar com amor” e em concepções pouco sistematizadas do cuidado também revela a permanência de uma identidade docente na educação infantil historicamente marcada por sua predominância feminina. Nesse contexto, a docência é frequentemente associada a práticas domésticas e de maternagem, nas quais o amor, a dedicação e a sensibilidade aparecem como atributos “naturais” das mulheres, deslocando o trabalho pedagógico de seu estatuto profissional e intelectual. Sobre isso, Oliveira (2019, p.463), corrobora afirmando que:

[...] Essa crise ou ausência de autoridade pode ser decorrente dos próprios cursos de formação pedagógica que, em sua estrutura mercadológica e aligeirada, fragilizam a formação deste profissional que atua com a educação da infância. Há uma desvalorização social,

política, econômica e pedagógica de professores de educação infantil, sendo confundido com uma visão romantizada de “mãe, tia” ou alguém que somente ame as crianças.

Tal associação contribui para a naturalização da ideia de que ensinar e cuidar de crianças pequenas exige mais vocação e disposição afetiva do que formação teórica e reflexão crítica, o que fragiliza o reconhecimento da docência como prática profissional complexa. Assim, ao reforçar a centralidade do afeto desvinculado de fundamentos teóricos e políticos, esse discurso acaba por reproduzir concepções tradicionais de gênero e por obscurecer a dimensão formativa. Nesse viés, Batista e Rocha (2018, p. 98) complementam que:

A constituição histórica da Educação Infantil, marcada pelas contradições entre o feminino e o profissional, e o discurso da maternidade como função primordial das mulheres na educação e socialização das crianças no âmbito doméstico tem contribuído para potencializar a negatividade das práticas que constituem a maternagem sobre práticas reconhecidas como pedagógicas.

Nessa perspectiva, a ausência de uma abordagem teórica consistente tende a deslocar a discussão do plano da formação crítica para práticas baseadas apenas na boa vontade individual. Essa constatação evidencia, portanto, não apenas fragilidades nos percursos formativos, mas também a responsabilidade das políticas públicas de formação docente em garantir currículos que integrem afetividade, reflexão teórica e compromisso político, assegurando uma formação que prepare o professor para agir com sensibilidade, mas também com consciência crítica e responsabilidade histórica.

Por isso, Kramer (2021) reforça a que área do currículo precisa incorporar de forma mais explícita a discussão sobre a autoridade docente, compreendendo que as crianças são sujeitos de direitos e devem ser reconhecidas em sua dignidade humana. Isso implica assumir que elas necessitam da presença ativa de adultos responsáveis, capazes de orientá-las com base em conhecimentos, valores, afetos e em uma autoridade ética.

Nesse sentido, a fragilidade da formação docente no que se refere à discussão sistemática sobre autoridade e autoritarismo evidencia que tais temáticas, muitas vezes, não ocupam um lugar estruturante nos currículos formativos. Essa lacuna torna-se ainda mais visível quando as próprias professoras reconhecem que

as reflexões oferecidas durante a formação foram superficiais, pontuais ou pouco articuladas às exigências concretas da prática pedagógica, como se observa na fala a seguir.

Professora 3: Sim, em um período breve houve uma reflexão de prática autoritária, mas não aprofundada, sem exemplos práticos. Devido a dinâmica em sala de aula ser intensa, ter sido aprofundada com uma metodologia, mais prática, faria a diferença em minhas práticas em sala de aula.

A percepção da professora 3 é particularmente reveladora, pois explicita de forma crítica os limites dessa formação. Ao afirmar que houve uma reflexão “breve”, “não aprofundada” e “sem exemplos práticos”, a docente denuncia a distância entre a complexidade da dinâmica da sala de aula e a superficialidade com que o tema foi tratado na formação. Sua observação aponta para uma contradição central já identificada pela Teoria Crítica: a produção de discursos formativos abstratos, desconectados das condições reais de trabalho, que pouco contribuem para a transformação da prática. Chama atenção, ainda, a resposta da professora 13, que desloca o eixo formativo da universidade para o espaço institucional, ao afirmar que:

Professora 13: Sim, o melhor amparo foi da coordenação e direção ajudando a lidar com conflitos.

Esse dado revela, por um lado, a importância do trabalho coletivo e da gestão pedagógica como espaços formativos, por outro, evidencia a insuficiência da formação inicial em preparar o professor para lidar com situações éticas complexas do cotidiano escolar. À luz da Teoria Crítica, esse deslocamento reforça a ideia de que a formação docente tem sido cada vez mais absorvida por instâncias administrativas e pragmáticas, o que pode limitar sua dimensão crítica e emancipatória. Pois, esse tipo de formação tende a produzir adaptação, pois oferece conceitos desprovidos de mediação com a realidade concreta do professor, fragilizando a possibilidade de reflexão crítica diante das tensões cotidianas.

Posto isto, um conjunto de respostas numericamente significativo, aponta para um composto de negativas diretas ou vagas. As respostas das

professoras abaixo evidenciam uma ausência quase total de amparo teórico-metodológico voltado à reflexão sobre autoridade, autoritarismo e relações éticas com as crianças.

Professora 5: Não.

Professora 6: Não!

Professora 7: Não recebi

Professora 8: Não.

Professora 9: Não

Professora 10: Acredito não ter recebido.

Professora 14: Não que eu lembre .

Esse dado é particularmente contundente, pois revela que, para muitas docentes, a formação inicial e continuada não ofereceu amparo teórico-metodológico que as auxiliassem a compreender criticamente o próprio lugar enquanto autoridade pedagógica. Tal ausência contribui para a naturalização de práticas, para a reprodução acrítica de modelos e para a dificuldade de reconhecer o autoritarismo quando ele se manifesta de forma sutil no cotidiano escolar.

Nesse sentido, esse conjunto de respostas reforça a crítica formulada por Adorno (1995) em *Educação e Emancipação*, ao afirmar que formações fragilizadas tendem a produzir sujeitos pouco preparados para a autorreflexão, tornando-os mais suscetíveis à adaptação às exigências institucionais e às pressões do cotidiano. Quando a formação docente não problematiza de modo sistemático as relações de poder, autoridade e ética na Educação Infantil, o professor é lançado à prática sem mediações críticas suficientes, o que amplia o risco de respostas autoritárias diante de situações de conflito, cansaço ou sobrecarga.

As respostas das professoras que afirmam não ter recebido amparo teórico-metodológico durante sua formação acadêmica e profissional podem ser compreendidas a partir do conceito de semiformação (*Halbbildung*). A semiformação não significa ausência total de formação, mas um processo formativo que se realiza de modo fragmentado, superficial e instrumental, no qual o acesso ao conteúdo não se converte em reflexão crítica nem em consciência sobre a própria prática, assim, “ ocorre uma interferência na apreensão da sociedade pelos seus "sujeitos" pelo mecanismo da "semiformação": seja com conteúdo irracionais, seja com conteúdo

conformistas. Em ambos os casos mobilizam-se traços autoritários da personalidade” (Adorno, 1995, p.20).

A relação entre semiformação (*Halbbildung*) e personalidade autoritária é central nas reflexões de Adorno, pois evidencia como processos formativos fragilizados contribuem para a constituição de disposições subjetivas marcadas pela adaptação acrítica, pela obediência e pela dificuldade de reflexão autônoma. Quando a formação se reduz à assimilação fragmentada e instrumental de conteúdos, sem promover compreensão histórica e consciência crítica, o sujeito tende a internalizar padrões conformistas e hierárquicos como naturais.

Nesse contexto, a personalidade autoritária não emerge apenas como traço individual, mas como produto social de uma formação que falha em desenvolver a capacidade de pensar criticamente e de resistir às formas de dominação. “Cabe à educação, portanto, através da crítica a *Halbbildung*, demonstrar aos sujeitos as incoerências existentes na formação – formar para se sujeitar, formar para ser sujeitado ou formar para ser capaz de ousar saber – e das possibilidades concretas, ocultas na ordem social vigente, propiciando, assim, sua própria emancipação” (Correia, 2016, p. 112).

A análise das respostas das professoras acerca de seus percursos formativos revela tensões profundas entre a complexidade do trabalho educativo na educação infantil e os limites impostos por processos de formação marcados pela insuficiência teórica e pela fragilidade reflexiva. A recorrente sensação de despreparo, bem como a dificuldade de nomear e compreender criticamente práticas cotidianas, aponta para uma formação que, muitas vezes, não favorece a elaboração consciente da experiência pedagógica. Silva (2019, p. 153-154) reforça a necessidade de:

[...] uma articulação entre formação e educação postula um conceito de experiência formativa que exige uma relação de estranhamento e reapropriação entre o espírito e o mundo como objeto. Ao pensar a relação pedagógica no processo formativo, adquirem uma universalidade enquanto possibilidade de serem produzidos e transformados. Assim, o conceito de formação humana aparece como esforço necessário para superar os devaneios de tratar a educação como mera metodologização do processo pedagógico.

Esse cenário reflete que a formação docente, quando reduzida à operacionalização de métodos ou à adaptação a rotinas institucionais, tende a enfraquecer a capacidade de julgamento e de responsabilidade do professor diante

do mundo que apresenta às crianças. Dessa forma, articulação entre formação e educação, quando pensada no âmbito da formação docente, pressupõe compreender o processo educativo como experiência formativa que convoca o professor a estabelecer uma relação crítica com o mundo e com a própria prática pedagógica.

A formação docente exige um exercício crítico em relação a rotinas, métodos e concepções naturalizadas no cotidiano escolar, possibilitando a problematização do que se apresenta como dado ou imutável. Esse movimento favorece uma apropriação consciente dos saberes e das relações educativas, deslocando a prática pedagógica de uma lógica meramente técnica para uma compreensão da docência como prática histórica, ética e profissional.

A formação humana, assim, constitui-se como eixo estruturante da formação docente, na medida em que resiste à redução da educação à instrumentalização pedagógica e reafirma o compromisso do professor com a reflexão crítica, a responsabilidade formativa e a construção de processos educativos orientados pela emancipação. “Trata-se de organizar a “terra” dos homens e das mulheres em favor da humanização das pessoas que, nesse contexto atual, se encontram em crise do humano, uma crise da ética por excelência.” (Agostini; Oliveira, 2020, p. 12).

À luz da Teoria Crítica, essa fragilidade formativa pode ser compreendida como expressão de processos de racionalização que esvaziam o sentido emancipatório da educação. Adorno (1995) adverte que formações orientadas pela lógica da eficiência e da adaptação tendem a produzir sujeitos pouco inclinados à reflexão crítica, favorecendo a naturalização de práticas autoritárias. No campo da educação infantil, essa racionalidade se manifesta na reprodução acrítica de regras, na centralidade do controle e na dificuldade de questionar modelos pedagógicos herdados, frequentemente legitimados como necessários à ordem e à disciplina.

As respostas das professoras indicam que, quando a formação não oferece instrumentos teóricos para compreender o autoritarismo como fenômeno histórico, social e subjetivo, este tende a reaparecer de forma difusa no cotidiano escolar, seja na relação com as crianças, seja nas dinâmicas institucionais. A formação crítica, ao contrário, possibilita reconhecer tais práticas e elaborar alternativas pedagógicas orientadas pela mediação, pelo diálogo e pela responsabilidade.

A contribuição de Arendt (2022) é central para compreender esse movimento, sobretudo ao conceber a autoridade não como imposição, mas como responsabilidade assumida pelo adulto diante do mundo comum. A fragilidade formativa identificada pelas professoras comprometem justamente essa dimensão da autoridade, pois dificulta a sustentação de práticas pedagógicas legitimadas pelo conhecimento e pelo compromisso ético. Sem essa sustentação, a autoridade tende a ser confundida com autoritarismo ou, em sentido oposto, a ser evitada, produzindo insegurança e oscilação entre permissividade e coerção.

A crise na educação, especialmente no que se refere à perda da autoridade docente, está profundamente relacionada às fragilidades presentes nos processos de formação de professores. Quando a formação se mostra fragmentada, excessivamente pragmática ou esvaziada de fundamentos teóricos, éticos e históricos, o professor tende a ingressar na escola sem referenciais sólidos que sustentem sua atuação e legitimem sua autoridade pedagógica. “Essa ausência ética pode ser aclarada pela pauperização da experiência do pensar, ecoando sobre os mecanismos que tornam inconsciente a barbárie como se ela fosse sinônimo necessário de ilustração e progresso técnico.” (Agostini; Oliveira, 2020, p.12).

Posto isto, a autoridade deixa de ser compreendida como responsabilidade diante do mundo e das novas gerações e passa a ser confundida, ora com autoritarismo, ora com permissividade, ambas incapazes de estabelecer vínculos educativos consistentes. A ausência de uma formação crítica e reflexiva compromete, portanto, a construção de uma autoridade fundada no saber, na responsabilidade e no compromisso coletivo, contribuindo para o aprofundamento da crise educacional e para a fragilização do sentido público e formativo da docência.

A formação crítica de professores, desempenha papel decisivo na construção de uma autoridade pedagógica legítima, fundada na capacidade de orientar, interpretar e atribuir sentido às experiências das crianças. Quando o professor compreende o significado pedagógico de suas ações. As percepções analisadas sugerem que a ausência desse respaldo teórico fragiliza o exercício da autoridade, levando muitos docentes a recorrerem a estratégias autoritárias como forma de compensar a insegurança profissional. Diante disso, Oliveira e Saito (2018, p. 10) destacam a importância e a necessidade da:

[...] existência de uma ação didática intencional e sistematizada que considere as necessidades e as vontades infantis, enxergando as crianças como competentes e protagonistas do processo educacional. Essa ação didática só será possível se houver uma formação competente dos profissionais que atuam com tais crianças, uma formação que desmistifique o estar com crianças pequenas como algo pejorativo e de puro assistencialismo, uma formação que garanta conhecimento teórico suficiente para se traduzir em práticas pedagógicas humanizadoras que apresentem o saber historicamente elaborado pelos homens, com mediações decisivas dos profissionais que estarão cotidianamente com elas.

Outro elemento que emerge com força é a necessidade de que a formação docente incorpore a reflexão sobre os afetos que atravessam o trabalho educativo. A educação infantil é marcada por vínculos intensos, nos quais emoções, expectativas e frustrações do adulto se entrelaçam às demandas das crianças. A ausência de espaços formativos que problematizem essas dimensões contribui para respostas pedagógicas impulsivas ou defensivas, nas quais o limite assume contornos punitivos ou autoritários, em vez de constituir-se como cuidado e orientação.

Pensar limites, autoridade e prática pedagógica exige uma elaboração ética que não se reduz a normas abstratas, mas que se constrói na relação com o outro e na responsabilidade pelas consequências da ação educativa. Por fim, as análises realizadas permitem afirmar que a formação docente crítica constitui um eixo estruturante para a construção de práticas educativas emancipatórias na educação infantil. Ao articular teoria e prática, reflexão crítica, ética, compreensão dos afetos e análise das relações de poder, a formação pode contribuir para o fortalecimento de uma autoridade pedagógica que se oponha ao autoritarismo e afirme a educação como experiência de humanização. Nesse horizonte, formar professores é também formar sujeitos capazes de resistir às condições que produzem a barbárie e de sustentar, no cotidiano escolar, relações educativas comprometidas com a dignidade e a autonomia das crianças.

Em suma, a análise das respostas das professoras evidenciam fragilidades estruturais na formação docente para o exercício da autoridade pedagógica. Em primeiro lugar, observa-se que muitas docentes não tiveram amparo teórico-metodológico consistente para compreender criticamente as relações entre autoridade, autoritarismo e infância, o que favorece a naturalização de práticas e dificulta a identificação de formas sutis de violência no cotidiano escolar. Em segundo

lugar, quando houve reflexão sobre o tema, ela foi frequentemente breve, desarticulada da realidade da sala de aula e desvinculada de fundamentos teóricos mais densos, produzindo discursos genéricos sem impacto transformador na prática. Em terceiro lugar, parte significativa da formação desloca-se para a gestão escolar, o que revela a insuficiência da formação inicial e reforça uma lógica pragmática e adaptativa, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Esse cenário indica que a fragilidade da autoridade docente está diretamente ligada à precarização da formação, que tende a priorizar técnicas e procedimentos em detrimento da reflexão ética, política e pedagógica.

Nesse contexto, as políticas de formação docente desempenham papel decisivo na construção ou fragilização da autoridade pedagógica. Embora a Resolução CNE/CP nº 4/2024 reconheça a indissociabilidade entre teoria e prática, sua ênfase na padronização, mensuração de resultados e eficiência pedagógica tende a esvaziar a dimensão intelectual e ética da docência. Tal perspectiva reforça uma formação tecnicista que reduz o professor a executor de métodos, enfraquecendo sua autonomia e sua autoridade profissional. Portanto, uma política de formação comprometida com a educação contra a barbárie precisa priorizar a formação crítica, histórica e ética do professor, articulando conhecimento, sensibilidade e responsabilidade pública no trabalho educativo.

4.2 Autoridade pedagógica como responsabilidade ética

A discussão sobre a autoridade pedagógica, no contexto da educação infantil, adquire centralidade quando situada no horizonte da desbarbarização da educação. Em diálogo com Hannah Arendt e com a Teoria Crítica, compreender a autoridade como responsabilidade ética do adulto diante da infância permite deslocá-la de concepções associadas ao controle, à coerção e à violência simbólica, frequentemente naturalizadas no cotidiano escolar.

No texto *“Eu não estudei tanto tempo para agora me acostumar a gritar: as crianças, as professoras e o currículo”*, Kramer (2021) parte da fala de duas professoras da educação infantil para explicitar o mal-estar docente produzido no interior das instituições educativas. A expressão que dá título ao texto condensa uma tensão central: o descompasso entre a formação recebida e as práticas que acabam

sendo incorporadas no cotidiano escolar. As narrativas analisadas através do texto revelam que o recurso ao grito, ao controle excessivo e à coerção não se constitui como escolha pedagógica consciente, mas como efeito de condições institucionais, curriculares e formativas que fragilizam a ação docente e esvaziam o sentido ético do trabalho educativo.

Ao problematizar o currículo, Kramer (2021) demonstra que ele opera como dimensão política da prática pedagógica, organizando tempos, espaços, relações e expectativas sobre crianças e professores. Em seu texto *“Eu não estudei tanto tempo para agora me acostumar a gritar”*, o currículo aparece como elemento que, ao se estruturar de forma rígida, prescritiva e descolada da experiência concreta das crianças, contribui para a reprodução de práticas autoritárias, mesmo quando o discurso institucional afirma valores como autonomia e participação. A ausência de diálogo entre currículo e formação docente aprofunda a sensação de impotência das professoras, que passam a agir entre a culpa, o medo e a adaptação, comprometendo a construção de uma autoridade pedagógica sustentada no conhecimento e na responsabilidade.

O texto reafirma a centralidade da formação docente como espaço de reflexão crítica e de reconstrução das práticas educativas. Ao valorizar a escrita, a escuta e o diálogo com as professoras, Kramer (2021) aponta caminhos para romper com a naturalização do autoritarismo no cotidiano da educação infantil. Uma vez que a autoridade pedagógica é recolocada como relação ética e formativa, fundada no reconhecimento da criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. Dessa forma, o texto contribui para compreender que a superação de práticas autoritárias não depende apenas de mudanças individuais, mas de processos formativos que articulem currículo, reflexão crítica, afetos e responsabilidade educativa.

Nesse horizonte, a autoridade pedagógica adquire sentido humanizador ao se constituir como referência ética e formativa, e não como exercício de poder ou coerção. A autoridade do professor, construída na relação com as crianças, sustenta-se no compromisso com o ensino intencional, na clareza dos limites, na escuta sensível e na mediação responsável das experiências infantis. Assim compreendida, a autoridade contribui para a emancipação humana ao oferecer às crianças condições para participar do mundo comum de forma progressivamente autônoma, crítica e solidária. A desbarbarização da educação infantil, portanto, passa necessariamente pela articulação entre formação docente crítica e exercício de uma

autoridade pedagógica comprometida com a humanização e com a dignidade da infância. Nessa ótica, o “professor age com a função de afetar e de sensibilizar os envolvidos no projeto educativo em defesa da garantia dos direitos infantis, dentre os quais direito a uma educação de qualidade e humanizadora.” (Leite, 2017, p.97).

Para que a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da criança aconteçam de forma emancipatória, orientados para uma educação que favoreça a autonomia, a cidadania e a humanização, o professor da Educação Infantil exerce um papel fundamental como mediador das relações estabelecidas no espaço educativo. Sua atuação não se limita ao cuidado ou à oferta de atividades, mas se concretiza na organização intencional dos tempos, espaços, interações e experiências que constituem o cotidiano da instituição. Nesse processo, o docente, em diálogo com as crianças, planeja e desenvolve ações educativas que ampliem suas possibilidades de expressão, pensamento e participação, desafiando-as a construir novas compreensões sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o mundo.

Dessa maneira, a prática pedagógica se configura como um trabalho de mediação cultural, no qual a criança é convidada a se apropriar de significados historicamente produzidos, de linguagens diversas, de modos de viver e interpretar a realidade, superando visões restritas ou imediatistas do cotidiano. Ao favorecer o acesso a experiências estéticas, simbólicas, científicas e éticas, o professor contribui para que a criança amplie seu repertório cultural e desenvolva formas mais complexas de perceber, sentir, imaginar e agir no mundo. Assim, a Educação Infantil, quando sustentada por intencionalidade pedagógica e por uma concepção crítica de formação, torna-se um espaço privilegiado para a construção de vínculos, valores e aprendizagens que fortalecem a criança como sujeito de direitos e como participante ativo da vida social.

À luz do pensamento de Hannah Arendt (2022), a autoridade pedagógica não pode ser compreendida como exercício de poder, controle ou imposição sobre a criança, mas como uma forma específica de responsabilidade ética assumida pelo adulto no processo educativo. A educação é o espaço em que os adultos decidem se amam o mundo o suficiente para assumir a responsabilidade por ele diante dos recém-chegados. Tal afirmação desloca a autoridade do campo da coerção para o campo do compromisso, assim, exercer autoridade pedagógica significa responder pelo mundo que se apresenta às crianças, mediando sua inserção

em uma realidade que não lhes é dada escolher, mas que lhes será confiada para continuidade e transformação.

Nessa perspectiva, a autoridade não se funda nem na violência nem na persuasão, pois ambas operam por lógicas incompatíveis com a relação educativa. A violência produz obediência pelo medo, enquanto a persuasão pressupõe igualdade entre as partes; já a autoridade, conforme Arendt (2022) sustenta-se no reconhecimento de uma assimetria legítima, própria da relação entre adultos e crianças, sem que isso implique dominação. Trata-se de uma assimetria ética e geracional, na qual o adulto assume a tarefa de orientar, proteger e apresentar o mundo, sem abdicar de sua responsabilidade nem transferi-la às crianças. Quando essa responsabilidade é recusada, o que se instala não é liberdade, mas abandono pedagógico.

É justamente esse deslocamento da autoridade como responsabilidade que Oliveira (2019) evidencia ao discutir a crise da autoridade pedagógica nos espaços formativos da primeira infância. Ao dialogar com Arendt, a autora demonstra que a fragilização da autoridade docente não decorre de seu excesso, mas de sua dissolução em práticas aligeiradas, pragmáticas e sem intencionalidade formativa. A ausência de fundamentos teóricos sólidos e a adesão acrítica a modismos pedagógicos produzem um cenário no qual o professor deixa de assumir o lugar de mediador entre a criança e o mundo, abrindo espaço tanto para práticas autoritárias quanto para formas de omissão educativa. A autoridade pedagógica, nesse horizonte, configura-se como compromisso ético com a formação das crianças pequenas, o que exige do professor uma postura reflexiva e responsável diante das consequências de suas ações.

Arendt (2022) é enfática ao afirmar que educar não é ensinar a “arte de viver”, mas apresentar o mundo tal como ele é, com seus limites, conflitos e possibilidades. Isso implica reconhecer a criança como sujeito em formação, que necessita de orientação para compreender o mundo comum, e não como instância autônoma capaz de prescindir da mediação adulta. A recusa dessa mediação, frequentemente justificada em nome de uma suposta liberdade infantil, resulta na desresponsabilização do adulto e na perda do sentido educativo da autoridade.

Em *Tabus acerca do magistério*, Adorno (1995) salienta que a autoridade pedagógica revela-se como uma categoria profundamente ambivalente, ou

seja, necessária à formação, mas historicamente atravessada por marcas de dominação que a aproximam do controle e da repressão. Adorno mostra que a figura do professor carrega, no imaginário social e psíquico, resíduos de autoridades arcaicas que mobilizam nas crianças uma apreensão negativa, pois a escola, ao impor privações e disciplina, tende a reproduzir a lógica de adaptação à ordem vigente.

Essa tensão estrutural do trabalho docente situado entre objetivos institucionais altamente racionalizados e uma relação imediata, afetiva e viva com os alunos evidencia que a autoridade não pode ser pensada apenas como técnica de gestão da sala de aula, mas como relação ética e histórica. Nesse sentido, a autoridade pedagógica só pode ser legitimada quando rompe com seu legado autoritário e se reconstrói como responsabilidade formativa, capaz de sustentar limites sem violência, mediar conflitos sem silenciamento e preservar a dimensão humana do ensino frente à tendência de sua tecnificação e padronização.

Ao refletir sobre as confluências entre Arendt e Teoria Crítica, compreende-se que a crise da autoridade pedagógica está profundamente vinculada aos processos de semiformação e à racionalidade instrumental que atravessam a formação docente. Quando o professor é formado prioritariamente para aplicar técnicas, cumprir protocolos e adaptar-se às exigências institucionais, sua autoridade perde sustentação ética e intelectual. Nessa condição, a autoridade tende a reaparecer de forma distorcida, como controle, grito ou coerção, ou a desaparecer completamente, dando lugar a práticas desprovidas de intencionalidade pedagógica.

A autoridade pedagógica, portanto, não é um atributo individual nem um poder concedido pelo cargo, mas uma relação construída no interior do processo formativo, sustentada pelo conhecimento, pela responsabilidade e pelo compromisso com a infância. Quando essa diferença é esvaziada, seja pela semiformação, seja pela recusa da autoridade, rompe-se o vínculo ético que sustenta a educação como experiência humanizadora. Assim, a arte da autoridade pedagógica consiste na figura do professor no qual:

[...] reconhece e respeita o outro, em busca de seu crescimento evolutivo, de modo a se tornar ator do seu próprio desenvolvimento e em interdependência com os outros. Tudo indica que a autoridade não provém do poder coercivo do professor sobre os estudantes, mas de uma possibilidade recíproca de perguntar pelo sentido do que é bom para o nosso estar no mundo (inacabado, com os outros), oportunizando aprendizagens sociais e evolutivas, abertas ao mútuo

reconhecimento e respeito, orientando assim o sentido das tradições e das ações transformadoras da educação contemporânea. (Habowski ;Conte, 2018, p. 510).

Assim, discutir a autoridade pedagógica como responsabilidade ética implica reconhecer que educar crianças pequenas é assumir uma posição diante do mundo e diante da história. Trata-se de um compromisso que exige do adulto coragem para sustentar limites, discernimento para agir com intencionalidade pedagógica e responsabilidade para não transferir às crianças encargos que pertencem ao mundo adulto. Nessa direção, a autoridade pedagógica reafirma-se não como autoritarismo, mas como condição necessária para uma educação comprometida com a formação humana, a emancipação e a preservação da dignidade da infância.

Em linhas gerais, a autoridade pedagógica que se afirma nesta tese não se confunde com imposição, controle ou coerção, tampouco com a abdicação do lugar do adulto na relação educativa. Trata-se de uma autoridade fundada na responsabilidade ética pelo mundo e pelas crianças, exercida como mediação formativa, orientação intencional e cuidado com o outro. Essa autoridade se expressa na firmeza sem medo, no limite sem violência e no diálogo sem permissividade, reconhecendo a criança como sujeito de direitos sem eliminar a responsabilidade adulta de condução pedagógica. Assim, a autoridade defendida aqui é relacional, pública e formativa, sustentada pelo conhecimento, pela sensibilidade e pelo compromisso com a humanização da infância.

4.3 Desbarbarização como horizonte formativo

“desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia.” (Adorno, 1995, p. 154).

A barbárie, no campo da educação, não se manifesta apenas em episódios extremos ou explicitamente violentos, mas se infiltra nas práticas cotidianas, nas relações hierárquicas e nas formas naturalizadas de organização do cotidiano escolar. Ela se expressa quando o processo educativo se reduz à obediência, ao controle e à padronização dos sujeitos, anulando a singularidade, a experiência e a capacidade crítica das crianças. Sob a lógica da racionalidade instrumental, a

educação passa a operar mais como mecanismo de adaptação do que como espaço de formação humana, produzindo medo, silenciamento e conformismo. Dessa forma, “a estrutura social está organizada para a dominação, e uma vez que o esclarecimento fracassou, restou apenas a dimensão instrumental da racionalidade e seus esquemas para a dissolução do sujeito” (Silva, 2019, p. 87).

As reflexões de TÜRCKE (2010) em *Sociedade Excitada*, alertam que a barbárie contemporânea assume contornos específicos ligados à hiperestimulação sensorial produzida pela cultura midiática e digital. Nesse contexto, o excesso permanente de imagens, sons e choques de informações não ampliam a sensibilidade ética, mas, ao contrário, banaliza a violência e produz indiferença moral. Para TÜRCKE (2010), a lógica do espetáculo e da excitação contínua enfraquece a atenção, a reflexão e a capacidade de julgamento, favorecendo reações impulsivas e regressões psíquicas que infantilizam os sujeitos e fragilizam a empatia.

Essa leitura amplia a crítica à indústria cultural ao evidenciar que a barbárie não se manifesta como retorno ao primitivo, mas como efeito paradoxal de uma sociedade altamente tecnológica que excita incessantemente e, ao mesmo tempo, empobrece a experiência formativa. Diante disso, a desbarbarização na Educação Infantil exige práticas pedagógicas que resistam à aceleração e à superficialidade, criando condições para a escuta, a atenção, o pensamento e a formação ética, tarefas que se tornam inseparáveis do exercício de uma autoridade pedagógica responsável, capaz de proteger as crianças sem silenciá-las e de sustentar tempos e espaços de experiência que não se subordinem à lógica da excitação permanente.

A desbarbarização da educação infantil não se efetiva pela negação da autoridade, mas por sua reconstrução em bases éticas, formativas e humanizadoras, capazes de romper com práticas que produzem medo, silenciamento e submissão. Nesse sentido, a autoridade pedagógica emerge como condição fundamental para a constituição de relações educativas que afirmem a dignidade da criança, o compromisso com a formação humana e a resistência às formas explícitas e sutis de barbárie que atravessam os processos educativos desde a mais tenra idade.

A Teoria Crítica de Sociedade denuncia que a barbárie é um fenômeno imanente à própria civilização moderna, intensificada pela racionalidade instrumental, pela padronização das relações sociais e pela redução do outro à condição de objeto. No campo da educação, essa lógica se expressa quando a

educação é concebida como mera técnica, eficiência, controle de resultados ou aplicação de métodos, esvaziando seu sentido ético, formativo e humanizador. Pucci (2006, p.82) reforça que:

[...] com a invasão das máquinas em todos os setores da sociedade, o homem se torna coisa, instrumento, auxiliar da máquina, na fábrica, no escritório e na sala de aula. E com isso, [...] o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie.

A racionalidade instrumental, criticada pela Teoria Crítica, infiltra-se na educação infantil quando o trabalho pedagógico é orientado exclusivamente por metas, indicadores, desempenho e controle do tempo e do corpo infantil. Nesse modelo, a criança deixa de ser reconhecida como sujeito histórico, cultural e relacional, passando a ser tratada como objeto de intervenção, adequação ou correção. A barbárie manifesta-se, então, de forma silenciosa, no grito naturalizado, na punição disfarçada de rotina, na ausência de escuta, na invisibilização das emoções e na negação da alteridade.

Tais práticas, embora muitas vezes justificadas como necessárias à ordem, corroem o sentido formativo da educação e comprometem o desenvolvimento ético e sensível das crianças. Kramer (2021, p.111), tece considerações sobre a fragilidade dos adultos em relação as crianças, uma vez que:

[...] Há adultos que castigam; outros deixam transgressões sem sanção, tampouco escutam, desocupam seu lugar, tratam a criança como companheira quando ela não tem condição de ser companheira e não assumem seu papel de adultos quando as crianças precisam aprender condutas, práticas e valores que só vão adquirir se iniciadas pelos adultos. A indiferença parece ocupar o lugar da diferença.

Nessa ótica, a barbárie não se caracteriza pela ausência de normas, mas pela sua imposição acrítica, quando a autoridade se converte em autoritarismo e o ato de educar perde sua dimensão ética, humana e formativa. A barbárie, nesse contexto, apresenta-se como risco permanente quando a infância é tratada como fase a ser controlada, acelerada ou ajustada a padrões externos à sua condição. A noção de desbarbarização, tal como elaborada por Adorno (1995) no pós-Auschwitz, não se refere a um ideal abstrato de harmonia, mas a um compromisso ético-político radical, dessa forma, educar para que Auschwitz não se repita.

Transposta para o campo da educação infantil, essa exigência

significa interrogar continuamente práticas, discursos e estruturas que produzem sofrimento, humilhação, medo e apagamento da singularidade das crianças. Desbarbarizar a educação infantil, portanto, não é implementar apostilas ou receituários de eficiência pedagógica, mas criar condições para que o processo educativo se constitua e evolua como experiência de humanização, crítica e resistência à lógica da dominação.

Nesse horizonte, a educação infantil ocupa um lugar privilegiado e, ao mesmo tempo, profundamente vulnerável. Privilegiado porque se constitui como o primeiro espaço institucional de inserção da criança no mundo comum, vulnerável porque, justamente por lidar com crianças pequenas, dependentes e em formação, pode tornar-se terreno fértil para práticas autoritárias, violentas ou desumanizantes, muitas vezes legitimadas em nome da organização, da disciplina ou da suposta preparação para etapas posteriores da escolarização.

Quando o professor exerce uma autoridade ética, fundada no cuidado, na escuta e na reflexão, ele contribui para formar crianças capazes de julgar, respeitar o outro e agir com responsabilidade no mundo comum. Assim, a autoridade pedagógica não apenas organiza o cotidiano escolar, mas atua como princípio formativo capaz de romper com a lógica do medo, da violência e da indiferença que atravessa a sociedade contemporânea. “A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não “infantil”. (Benjamin,2009, p.55).

Quando o adulto abdica de sua responsabilidade formativa, recusando-se a ocupar o lugar que lhe cabe na relação pedagógica. Ao não assumir a mediação necessária entre a criança e o mundo, o adulto desinveste da tarefa de apresentar referências, valores e sentidos, produzindo um vazio formativo que fragiliza a experiência educativa e compromete a constituição da autoridade pedagógica. É nesse ponto que a contribuição de Arendt (2022) se torna fundamental, a educação não pode abdicar da autoridade, pois é justamente a autoridade que possibilita proteger a criança da violência do mundo e, ao mesmo tempo, apresentá-lo de forma mediada, significativa e ética.

A recusa contemporânea da autoridade frequentemente confundida com práticas libertárias ou progressistas acaba por produzir uma nova forma de barbárie, noutras palavras, o abandono pedagógico. Quando o adulto se exime de sua responsabilidade, transfere às crianças decisões, conflitos e tensões que elas ainda não podem elaborar, expondo-as à violência do grupo, à lógica da força ou à

tirania dos pares. Desbarbarizar a educação infantil, nesse sentido, não significa eliminar limites, mas ressignificá-los como cuidado, proteção e orientação ética, sustentados por uma autoridade pedagógica legítima.

A educação infantil, compreendida como espaço privilegiado de humanização, tem a potência de inaugurar experiências educativas baseadas no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, de linguagem, de história e de cultura. Humanizar, nesse contexto, significa criar condições para que as crianças possam experimentar o mundo sem medo, expressar-se sem silenciamento e construir relações mediadas pelo respeito, pela escuta e pela alteridade. Essa perspectiva se opõe frontalmente às práticas que reduzem a infância a objeto de intervenção técnica ou a fase preparatória para o ensino fundamental.

A escuta, o cuidado e o reconhecimento da alteridade não constituem dimensões acessórias da educação infantil, mas elementos centrais de uma pedagogia comprometida com a desbarbarização. Escutar a criança implica reconhecê-la como sujeito de linguagem e de sentido, capaz de expressar necessidades, conflitos e desejos, ainda que não o faça nos moldes adultos. O cuidado, por sua vez, não se reduz a práticas assistenciais, mas configura-se como postura ética, relacional e pedagógica, que articula proteção, atenção e responsabilidade. Reconhecer a alteridade significa admitir que a criança é outro legítimo, cuja experiência não pode ser capturada, controlada ou silenciada em nome da ordem. Ou seja:

[...] a primeira tarefa da educação seria proteger a criança do mundo corrompido à sua volta. Hoje tendemos a não confiar tanto nessa natureza boa e temos consciência de que somos irremediavelmente parte da cultura. Nela vivemos e dela precisamos como o peixe precisa de água. (Streck, 2006, p.97).

Nesse ponto, a desbarbarização da educação infantil exige romper com a lógica da eficiência pedagógica entendida como produtividade, rapidez ou cumprimento de protocolos. Uma educação voltada à emancipação não se mede pela quantidade de atividades realizadas, mas pela qualidade das relações estabelecidas. Emancipar, conforme a Teoria Crítica, não significa tornar a criança autossuficiente precocemente, mas criar condições para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da sensibilidade ética, em oposição ao conformismo e à adaptação acrítica.

A barbárie afeta profundamente a educação das crianças quando estas são submetidas a ambientes marcados pelo medo, pela rigidez e pela ausência de reconhecimento. Tais experiências deixam marcas subjetivas duradouras, comprometendo a relação com o saber, com o outro e consigo mesmas. Ao contrário, práticas humanizadoras, sustentadas pela autoridade pedagógica responsável, possibilitam experiências educativas que fortalecem a confiança, o vínculo e a capacidade de compreender o mundo de forma crítica e sensível.

A reflexão sobre a barbárie na educação exige compreender a relação entre formação, experiência e vivência no interior do processo educativo. Em um contexto marcado pela aceleração, pela superficialidade e pela perda de sentido, a educação corre o risco de reduzir-se à mera transmissão de conteúdo ou à sucessão de vivências fragmentadas, incapazes de se converter em experiência formativa.

A educação se ocupa da experiência na medida em que quando considera a gama de saberes que constituem um ser humano em geral, mesmo que implique em vivências o ato educativo. É tarefa, portanto, da educação, saber distingui-las, a fim de transformar as vivências em experiências, e não o contrário. [...] A mesma barbárie responsável pela pobreza de experiência é aquela que impele o sujeito a seguir em frente. E este mesmo movimento pode ser percebido na educação que pode promover o apagamento do Ser (contribuir para a disseminação de uma experiência inautêntica) como também pode ser um meio de emancipação do sujeito. A grande questão está em como resolver essa equação, equilibrar uma educação que forneça conteúdo com uma educação que privilegie a experiência verdadeira. (Pereira, 2012, p. 75-76).

A educação infantil, nesse sentido, não deve ser concebida como espaço de antecipação escolar, treinamento de competências ou preparação técnica para o futuro. Sua função é eminentemente formativa, ética e política. Por isso, é importante e tarefa basilar introduzir as crianças no mundo comum, preservando sua singularidade e, ao mesmo tempo, oferecendo referências que possibilitem compreender e transformar a realidade. A desbarbarização da educação infantil passa, portanto, pela recusa de modelos pedagógicos que instrumentalizam a infância e pela afirmação de uma pedagogia comprometida com a dignidade humana desde os primeiros anos de vida.

Por fim, pensar a educação infantil como espaço de desbarbarização implica reconhecer o papel central do adulto e da formação docente nesse processo. Professores e professoras não são meros executores de métodos, mas sujeitos éticos

responsáveis por sustentar práticas educativas que resistam à violência simbólica, ao autoritarismo e à desumanização. A autoridade pedagógica, entendida como responsabilidade ética diante da infância, torna-se, assim, condição fundamental para uma educação comprometida com a humanização, a emancipação e a preservação da vida em sua pluralidade.

Ao propor a noção de uma educação humanizadora, esta pesquisa não pretende oferecer um conjunto de técnicas, métodos ou modelos de práticas pedagógicas. Não se trata de um receituário de práticas consideradas “corretas” ou “eficazes”, mas de uma perspectiva formativa que compreende a educação como experiência ética, histórica e relacional.

Um ensino humanizador funda-se no reconhecimento da criança como sujeito ativo de seu processo de desenvolvimento e de inserção no mundo, portadora de linguagem, experiência, cultura e historicidade, e não como objeto de controle ou mera preparação para etapas posteriores da vida escolar. Nessa perspectiva, práticas humanizadoras não podem ser previamente fixadas ou padronizadas, pois emergem das relações concretas que se estabelecem entre adultos e crianças, mediadas pela responsabilidade pedagógica, pela escuta e pela leitura sensível do contexto. Humanizar o ensino implica criar condições para que a criança possa experimentar o mundo de forma significativa, apropriando-se dele de modo crítico e não submisso. Trata-se, portanto, de uma orientação que se constrói no cotidiano da prática educativa, em permanente diálogo com a reflexão teórica, e não da aplicação mecânica de procedimentos.

É nesse horizonte que a autoridade pedagógica assume centralidade, não como imposição ou coerção, mas como responsabilidade assumida pelo adulto em relação à formação das novas gerações. Dessa forma, esta tese não se apresenta como um manual de práticas pedagógicas, mas como uma reflexão sobre a práxis educativa, compreendida como unidade indissociável entre ação e reflexão. Ao analisar as compreensões docentes sobre autoridade e autoritarismo na educação infantil, o estudo buscou contribuir para a problematização das condições formativas que tornam possíveis práticas mais humanizadoras, reafirmando o papel da educação como espaço de resistência à desumanização e de afirmação da dignidade da infância.

5. CONCLUSÃO

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína [...]” (Arendt, 2022, p. 284).

A reflexão acima expressa, de modo exemplar, o núcleo ético desta tese, educar é um gesto de responsabilidade diante do mundo e das novas gerações. Em tempos de crise na modernidade, marcados pela tecnificação dos gestos, pela aceleração da vida social e pelo enfraquecimento dos vínculos humanos, torna-se cada vez mais evidente o risco de empobrecimento da experiência e de banalização do outro. A racionalidade instrumental, ao colonizar os modos de pensar e agir, tende a transformar relações em funções, sujeitos em números, e a própria educação em administração de condutas e resultados. “Adaptar-se ao aparato é a palavra de ordem. Cada vez mais desaparece o espaço para a autonomia e se manifesta a impotência do pensamento crítico.” (Pucci, 2006, p. 81).

No âmbito da educação, a racionalidade instrumental manifesta-se na crescente tecnificação das relações pedagógicas e institucionais, nas quais o ensino e a aprendizagem passam a ser organizados segundo critérios de eficiência, mensuração e controle, em detrimento da experiência formativa, da reflexão e da dimensão ética da educação. A escola, sob essa lógica, tende a operar como um aparelho orientado por metas, indicadores, protocolos e prescrições curriculares que transformam professores e crianças em objetos de controle, reduzindo o processo educativo a procedimentos operacionais e resultados quantificáveis.

As relações pedagógicas, assim, são mediadas por dispositivos, avaliações padronizadas e tecnologias de controle que substituem o diálogo, a escuta e a autoridade formativa por mecanismos de vigilância e performatividade. Essa tecnificação das relações educativas, como alertam os pensadores da Teoria Crítica, expressa a colonização do mundo da vida pela racionalidade técnica, produzindo formas de semiformação, conformismo e adaptação, e fragilizando a possibilidade de uma educação orientada pela autonomia, pela crítica e pela formação humana integral.

Nessa conjuntura, a infância é frequentemente atravessada por

práticas de controle, vigilância, adestramento e silenciamento, que evidenciam traços de barbárie justamente no espaço em que deveria prevalecer o acolhimento do novo, a proteção da dignidade e a abertura à experiência. Retomar a educação como potência formativa significa, assim, afirmar a possibilidade de resistência à ruína, não como promessa ingênua, mas como tarefa histórica e cotidiana, capaz de impedir que a formação humana se reduza à adaptação e que a escola naturalize a desumanização.

É sabido que, de fato, há uma assimetria real de poder entre professor e aluno. O professor ocupa uma posição institucional distinta, possui maior domínio do conhecimento sistematizado e assume responsabilidade legal, ética e pedagógica sobre o processo educativo. Essa relação é constitutiva da educação, pois sem ela, não há orientação, mediação nem apresentação do mundo às novas gerações. Entretanto, assimetria de poder não é sinônimo de autoritarismo. A diferença de lugar e de responsabilidade não autoriza o uso da violência, da coerção ou da imposição acrítica. O autoritarismo surge quando essa assimetria deixa de ser exercida como mediação formativa e passa a operar como dominação, silenciamento e negação da palavra do outro. Enquanto a autoridade pedagógica se sustenta no reconhecimento, no respeito e na responsabilidade assumida pelo adulto, o autoritarismo se afirma pela força, pelo medo e pela obediência cega. (Zuin, 2006, p.74).

Com base nesse horizonte, esta pesquisa buscou contribuir para o debate acerca da autoridade e do autoritarismo na Educação Infantil, analisando criticamente as percepções de professoras sobre esses conceitos e suas implicações nas práticas educativas voltadas à superação da barbárie. Ao longo do estudo, procurou-se compreender os fundamentos teóricos que sustentam as noções de autoridade, autoritarismo, formação e barbárie; analisar como tais concepções se manifestam no discurso e no cotidiano pedagógico; e refletir, à luz da Teoria Crítica e de Hannah Arendt, sobre o sentido de educar como resistência à desumanização no trabalho com crianças de até cinco anos.

A relevância desta tese reafirma-se diante da urgência de problematizar formas contemporâneas de barbárie que, muitas vezes, se apresentam de modo sutil, naturalizado e institucionalizado, atravessando as relações educativas e o próprio modo de conceber a infância e o trabalho docente. Ao reconhecer a Educação Infantil como campo decisivo para a construção de vínculos, valores e experiências formativas, esta investigação destaca a importância de práticas

pedagógicas fundamentadas em princípios humanísticos, éticos e emancipatórios.

Metodologicamente, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa, ancorada em um estudo bibliográfico de caráter teórico-analítico, articulado a uma pesquisa de campo realizada por meio de questionário com questões abertas e fechadas aplicado a professoras atuantes em Centros de Educação Infantil filantrópicos do município de Londrina. Esse percurso permitiu aproximar teoria e realidade concreta, conferindo centralidade ao “chão da escola” como espaço legítimo de interpretação crítica, e não apenas como cenário ilustrativo, reafirmando a docência como lugar de tensões, escolhas e possibilidades reais de resistência e formação.

A investigação dedicou-se a compreender os sentidos de autoridade e autoritarismo em Hannah Arendt e na Teoria Crítica da Sociedade. Embora partam de matrizes teóricas distintas, as possíveis confluências entre essas perspectivas mostraram-se fecundas para pensar a educação infantil e a formação docente. Em Arendt (2022), a autoridade aparece vinculada à responsabilidade dos adultos pelo mundo comum e à tarefa de apresentar esse mundo às crianças sem recorrer à violência. A crise da autoridade, em sua leitura, não significa liberdade conquistada, mas fragilização dos referenciais que sustentam a transmissão e a responsabilidade intergeracional.

Já para os pensadores da Teoria Crítica de Sociedade, a crítica ao autoritarismo se articula ao diagnóstico de uma modernidade em que a razão, convertida em racionalidade instrumental, tende a produzir conformismo, regressão da consciência crítica e condições subjetivas para a barbárie. Assim, ao colocar Arendt em diálogo com os frankfurtianos, esta tese evidenciou que o problema não é “ter” ou “não ter” autoridade, mas distinguir autoridade de autoritarismo e compreender como certas formas de condução, quando fundadas no medo, na obediência cega e na dominação, destroem a possibilidade educativa de formar sujeitos. Esse capítulo consolidou o fundamento conceitual a partir do qual a análise empírica pôde ser realizada com maior rigor, evitando tanto idealizações do papel docente quanto simplificações moralizantes sobre as práticas escolares.

Na discussão da Tese, teve-se o compromisso de refletir e analisar as percepções das professoras em relação aos conceitos, compreendendo-as como expressões de experiências reais, atravessadas por contradições institucionais, formativas e históricas. Ao analisar a percepção das professoras, esta pesquisa não

teve como propósito julgar, responsabilizar individualmente ou avaliar de forma normativa o trabalho das professoras participantes. Ao contrário, partiu do reconhecimento de que as práticas docentes se constroem em contextos históricos, institucionais e formativos marcados por contradições e limites que ultrapassam a ação individual.

Retomar as percepções docentes revelou-se decisivo por dois motivos centrais: primeiro, porque as professoras não falam “de fora” da escola, mas desde seu interior, isto é, desde a materialidade do cotidiano, das tensões com as crianças, da cultura institucional e das condições de trabalho; segundo, porque suas respostas evidenciam tanto compreensões potentes sobre autoridade (associadas à mediação, ao respeito, ao cuidado e à orientação) quanto a presença de práticas autoritárias (associadas ao medo, à coerção, ao silenciamento e ao abuso de poder).

Ao analisar essas narrativas, a tese reforça que o autoritarismo não é apenas um “desvio individual”, mas um fenômeno que se relaciona com processos mais amplos: semiformação, fragilização da reflexão crítica, reprodução de modelos disciplinares e esvaziamento da experiência educativa. Ainda assim, emergem também, nas percepções, indícios de resistência e de desejo por relações mais dialógicas e humanizadoras, o que aponta para a educação infantil como território de disputa, entre o que reproduz a barbárie e o que pode abrir caminhos de emancipação.

A discussão e reflexão crítica avançou na direção do que a tese sustenta como horizonte, a desbarbarização como tarefa formativa e a autoridade pedagógica como responsabilidade ética. Este capítulo evidencia que a superação da barbárie não se realiza por slogans, nem por prescrições metodológicas, mas por uma reorientação da formação docente e do sentido do educar. Nessa direção, a reflexão sobre “educação humanizadora” é fundamental, sobretudo porque ultrapassa o risco do receituário e se afirma como perspectiva, uma vez que, humanizar não é aplicar técnicas “boas”, mas sustentar relações em que a criança seja reconhecida como sujeito, portadora de experiência, linguagem e historicidade.

Em diálogo com Benjamin (2009), humanizar implica também resgatar a experiência, isto é, recusar a redução da infância a vivências fragmentadas, tarefas mecânicas e aceleração sem sentido, e recolocar a educação como espaço de tempo, encontro, narrativa, brincadeira, cultura e elaboração do vivido. Ao mesmo tempo, em Arendt (2022), a autoridade se legitima quando o adulto assume a responsabilidade, não para dominar a criança, mas para proteger o novo que chega ao mundo e

apresentá-lo ao mundo comum com seriedade e cuidado. Assim, a autoridade pedagógica, quando ancorada na responsabilidade, não sufoca a criança, pelo contrário, cria condições para que ela se forme com dignidade, sem ser submetida ao medo, à humilhação ou ao abandono formativo.

Dessa forma, esta tese reafirma que práticas humanizadoras não são manuais, e tampouco um conjunto fixo de procedimentos replicáveis. O que está em jogo é uma orientação ética e formativa que se atualiza no cotidiano, na relação entre adultos e crianças, na cultura institucional e na formação docente. Por isso, a contribuição central do estudo não é oferecer “modelos prontos”, mas iluminar criticamente as condições que favorecem ou impedem práticas educativas contra a barbárie. Dessa forma, “[...] uma educação exemplar desde a mais tenra infância torna-se decisiva para a constituição do caráter dos indivíduos em termos de excelência e, mais tarde, tornar-se-á igualmente decisiva para a práxis política virtuosa” (Lastória, 2003, p. 434).

Noutras palavras, trata-se de uma reflexão sobre a práxis. A práxis, aqui, não é apenas “fazer”, mas é a ação impregnada de reflexão, consciência histórica e responsabilidade. É no interior dessa unidade que se pode distinguir autoridade de autoritarismo, cuidado de controle, orientação de coerção, experiência de vivência vazia, disciplina formativa de disciplinamento desumanizador.

No conjunto, os resultados desta pesquisa apontam para a urgência de (re)pensar a formação de professoras da infância, de modo que se amplie a capacidade de leitura crítica do mundo e de si, fortalecendo a autoridade pedagógica como mediação responsável e não como técnica de controle. Esses achados indicam, ainda, a necessidade de políticas públicas para a educação que vislumbrem processos formativos éticos e humanizadores, capazes de sustentar práticas pedagógicas comprometidas com a dignidade da infância. Do mesmo modo, evidenciam a importância de que a gestão das instituições escolares ressignifique seus processos decisórios à luz dos princípios da gestão democrática, favorecendo espaços de participação, escuta e responsabilidade coletiva. Por fim, ressaltam a urgência de repensar os currículos da Educação Infantil, de modo que reconheçam a criança como protagonista de sua experiência, como sujeito no presente e não apenas como um vir a ser, assegurando práticas inclusivas e a valorização da diversidade como dimensões constitutivas do processo educativo.

Ao analisar as percepções docentes, a tese mostra que a barbárie

pode aparecer na escola de modo explícito (na violência e na humilhação) e também de modo sutil (na indiferença, no esvaziamento do sentido, na mecanização do cuidado, na naturalização do medo como estratégia de ordem). Por isso, desbarbarizar a educação infantil significa recusar a normalização dessas práticas e sustentar uma educação que preserve a criança como sujeito de direitos, de linguagem, de imaginação, de brincadeira e de experiência. Significa, também, reforçar o papel do adulto como responsável, alguém que não abandona a criança à própria sorte, mas que assume seu lugar de educador sem recorrer à violência, alguém que apresenta o mundo com firmeza ética, sem autoritarismo, alguém que não reduz a formação à eficiência, mas reconhece a complexidade do humano.

Como contribuição, esta tese oferece um caminho teórico-analítico para compreender como autoridade e autoritarismo operam no interior da educação infantil e como essas categorias, quando articuladas à crítica da razão instrumental e à responsabilidade pelo mundo, ajudam a interpretar práticas pedagógicas, culturas escolares e processos de formação. Ao mesmo tempo, o estudo reforça que a educação infantil não é etapa preparatória nem espaço secundário, é território decisivo de formação, onde se pode cultivar a sensibilidade, a convivência, a elaboração do vivido e a abertura ao novo ou, ao contrário, antecipar a lógica escolarizante, a disciplina vazia e a adaptação conformista.

Optar por uma educação humanizadora é optar por uma educação que se realize como vivência institucional concreta, e não apenas como discurso, uma educação que transforme a escola em lugar de experiência verdadeira, de responsabilidade compartilhada e de resistência à desumanização. Por fim, afirmar a emancipação como horizonte não significa anunciar uma promessa abstrata, mas reconhecer que educar pode ampliar possibilidades humanas; possibilidades de pensar, de julgar, de agir, de se colocar diante do outro com sensibilidade e responsabilidade.

Emancipar, nessa perspectiva, é abrir novos horizontes de formação desde a infância, para que a criança não seja moldada pela violência simbólica, pelo medo ou pela indiferença, mas possa crescer em um ambiente em que a autoridade seja presença responsável e a educação seja encontro com o mundo, com a cultura e com a dignidade humana. Se, como lembra Arendt (2022), educar é decidir se amamos o mundo o bastante para salvá-lo da ruína, então esta tese reafirma: a educação infantil é um dos lugares em que essa decisão se torna concreta,

diariamente, nos gestos, nas palavras, nas escolhas pedagógicas e institucionais. Desbarbarizar, aqui, é insistir na humanidade e fazer dessa insistência um compromisso formativo, ético e político com as crianças e com o mundo comum.

Do ponto de vista pessoal e profissional, esta tese também produz um impacto decisivo na minha própria formação enquanto pesquisadora e professora, pois exige revisitar criticamente concepções, práticas e modos de compreender a docência na Educação Infantil. Ao investigar autoridade e autoritarismo como categorias atravessadas por tensões históricas, políticas e éticas, fui conduzida a reconhecer que educar não é apenas conduzir atividades, mas sustentar relações humanas complexas, marcadas por responsabilidade, escuta, decisão e presença. Nesse percurso, fortaleceu-se a compreensão de que a autoridade pedagógica não se constrói por imposição, mas por compromisso com o conhecimento, com a infância e com o mundo comum. Assim, esta pesquisa não apenas amplia minha capacidade de análise teórica e interpretação crítica da realidade escolar, mas também reafirma meu compromisso com uma prática docente e formativa orientada pela humanização, pela resistência à barbárie e pela defesa da dignidade das crianças, compromisso que, a partir daqui, torna-se ainda mais consciente, rigoroso e inegociável.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang L. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. Tradução de Virginia Helena Ferreira da Costa, Francisco López Toledo Corrêa e Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- ADORNO, Theodor W. **Introdução à dialética**. Tradução de Erick Lima. São Paulo: Editora Unesp, 2022
- ADORNO, Theodor W. **Mínima Moralía: Reflexões a partir da vida danificada**. Tradução de Luiz Eduardo Bica. São Paulo: Ática, 1992.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- AGOSTINI, Nilo. Ética: raiz do humano, coração da sociedade. **Atualidade Teológica, PUC-Rio**, v. 11, n. 26, p. 217-234, 2007.
- AGUIAR, Viviane Barbosa Perez; RUIZ, Maria José Ferreira; MARINHEIRO, Edwylson Lima. A gestão democrática e suas novas feições no transcurso histórico brasileiro. **Roteiro**, v. 47, n. 1, p. 4, 2022.
- ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Editora Companhia das Letras, 2008.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Forense universitária, 2007.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Editora Perspectiva S/A, 2022.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. Editora Companhia das Letras, 2013.
- ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Civilização Brasileira, 2022.
- ARREGUY, Marília Etienne. A autoridade à revelia do autoritarismo? **Cadernos de Psicanálise| CPRJ**, v. 42, n. 43, p. 137-160, 2020.
- ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil: o olhar das professoras. In: ANGOTTI, M. (Org.). Educação infantil: para que, para quem e por quê? Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo:

Brasiliense, 1994a.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **In: Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1994b.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas Cidades, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Brasília: Diário Oficial da União, p. 1-18, 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.** Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

COUTO, Caline do Carmo; HEIDRICH, Maria Jaqueline Giovanini; ARAÚJO, Renan Bandeirante. Formação de professores no Brasil: uma análise crítica da resolução CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024. **Revista Cocar**, v. 23, n. 41, 2025.

CRUZ, Maria Nazaré da. Educação infantil e ampliação da obrigatoriedade escolar: implicações para o desenvolvimento cultural da criança. **Cadernos CEDES**, v. 37, n. 102, p. 259-276, 2017.

DOURADO, Luíz Fernandes. **Gestão em educação escolar.** 2016.

GUIZZO, Bianca; FELIPE, Jane. Legislação e políticas públicas para a Educação Infantil: articulações com a formação docente. **Revista Brasileira de Política e**

Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 28, n. 3, 2012.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. Cultura digital versus autoridade pedagógica: tendências e desafios. **Linhas Críticas**, v. 24, 2018.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Tradução de Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora da Unesp, 1. ed., 2015.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo**. Líbero, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 4-15, 2004.

KRAMER, Sonia. **Educação como resposta responsável: conhecer, acolher e agir**. Papyrus Editora, 2021.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 14, 2000.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 2007.

LASTÓRIA, Luiz A. Impasses éticos na educação hoje. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 429-440, 2003.

LEITE, Sandra Regina Mantovani. **Educação e ética: desafio na atuação do professor da infância**. 2017.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; SAITO, Heloisa Toshie Irie; FURLAN, Marta Regina. Venha ver o pôr do sol comigo! Reflexões sobre os mundos das infâncias e resistência via trabalho docente. In: **Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207**. 2025. p. 1-e255033.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada**. Tradução de Robispirre de Oliveira, Deborah Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: Edipro, 2015.

MARTINS, Lúcia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. 2010.

MOREIRA, Thiago Miranda dos Santos. Autoridade docente: repensar um conceito. **Educação e Pesquisa**, v. 42, p. 1031-1044, 2016.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras,

2004.

OHLWEILER, Mariane Inês; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Autoridade, infância e "crise na educação". **Cadernos de pesquisa**, v. 43, p. 220-239, 2013.

OLIVEIRA, Luciano. **As 10 lições sobre Hannah Arendt**. 4 edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; AGOSTINI, Nilo. Sociedade Multitela e a Semiformação: um desafio ético de grande monta. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 2020.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; SILVA, Luzia Batista de Oliveira. "Ei, você não tá mais de castigo!" Reflexões sobre infâncias e desafios contínuos da docência. **Criar Educação**, v. 13, n. 1, p. 20-43, 2024.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan. A (des) autoridade pedagógica nos espaços formativos para a primeira infância: da tradição à modernidade. **Educação em Foco**, v. 22, n. 37, p. 73-91, 2019

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan. Autoridade pedagógica ou autoritarismo na educação para a infância? Reflexões em Hannah Arendt e a Teoria Crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 456-469, 2019.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan. Indústria cultural, razão instrumental e educação: aproximações teóricas à luz dos escritos de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. **ACTAS**, v. 3, 2016.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan; SILVA, Alex Sander. Entre o nascer e o pôr do sol: sentidos formativos para o trabalho docente na educação da infância em tempos nebulosos. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 2814-2826, 2021.

PEREIRA, Carlos Cesar Fernandes. **A barbárie segundo Walter Benjamin e suas articulações com a educação**. 2012. Dissertação de mestrado. Campinas–SP.

PERISSINOTTO, Renato M. Hannah Arendt, poder e a crítica da "tradição". **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 115-138, 2004.

PUCCI, Bruno. A dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades. **Revista e-curriculum**, v. 8, n. 1, p. 1-24, 2012.

PUCCI, Bruno. E a razão se fez máquina e permanece entre nós. **Educação e**

filosofia, v. 20, n. 39, 2006.

PUCCI, Bruno; COSTA, Belarmino Cesar; DURÃO, Fábio. Teoria crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação. **Campinas, SP: Autores Associados**, 2012.

RAMOS, Jéssica Rodrigues; GUIMARÃES, Juliana Nogueira; MOTA, Bruna Germana Nunes. Educação infantil e o desenvolvimento da autonomia. **Revista Educação & Ensino**, v. 4, n. 2, 2020.

REINEHR, Mercia Marques de Mesquita; RIPA, Roselaine. O papel da gestão escolar na construção da educação infantil inclusiva. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 7, n. 13, 2022.

RIPA, Roselaine; SILVA, Alex Sander da. A experiência estética na formação docente: reflexões a partir de Theodor W. Adorno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 16, p. e10206-e10206, 2021.

ROCHA, Eloisa Acíres Candal; BATISTA, Rosa. Docência na educação infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO**, v. 11. 2018.

ROCHA, Vanda Tereza Silva da. A formação de professores em uma perspectiva emancipatória. A formação de professores em uma perspectiva emancipatória. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, v. 1, p. 33, 2010.

SAITO, Heloísa Toshie Irie; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan. Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, p. e39310, 2018.

SANTOS, Jefferson Roberto de Carvalho. **Gestão autoritária e gestão democrática: suas características e distinções**. São Carlos : UFSCar, 2020.

SANTOS, Luciana Paiva dos. **As experiências estéticas da criança: Um estudo a partir do habitus do professor e do trabalho com a arte na educação infantil**. Goiânia, 2015.

SILVA, Alex Sander da. **Educação e experiência estética: desencantamento do conceito educativo**. Santa Catarina: EdiUnesc, 2019.

STRECK, Danilo R. O ethos de uma educação humanizadora. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 13, n. 1, p. 95-106, 2006.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Campinas: Editora Unicamp, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão

democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2009.

VERASTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. Educação em direitos humanos: Reflexões sobre a fragilidade do discurso. In: XI Reunião Científica da Região Sul. ANPED Sul, 2016, Curitiba. movimentos sociais e políticas governamentais. Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2016. v. 1. p. 1-10.

VERÍSSIMO, Emilly Christine Alves. **Autoridade e afeto na educação infantil e no ensino fundamental**. Maceió, 2024.

VILELA, Rita Amelia Teixeira. Hermenêutica objetiva e sua apropriação na pesquisa empírica na área da Educação. **Linhas Críticas**, 2010.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A autoridade pedagógica em tempos de cultura digital. **Educação e Filosofia**, p. 745-769, 2015.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. A vingança do fetiche: reflexões sobre indústria cultural, educação pela dureza e vício. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 71-90, 2006.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

AUTORIDADE OU AUTORITARISMO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O SENTIDO DE EDUCAR CONTRA A BARBÁRIE

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa: **AUTORIDADE OU AUTORITARISMO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O SENTIDO DE EDUCAR CONTRA A BARBÁRIE** a ser realizada em "Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina". O objetivo da pesquisa é "Compreender como os professores da educação infantil interpretam os conceitos de autoridade e autoritarismo em suas práticas pedagógicas?". A pesquisa se mostra necessária uma vez que os traços da barbárie tem sido reflexo constante em diversos campos de nossa sociedade, dessa forma, torna-se urgente direcionar os olhares para ações humanizadoras, principalmente no campo da educação. Assim, faz-se necessário pensarmos na formação do professor da infância, no qual possibilite a esse professor uma visão crítica do contexto social em que a criança está inserida.

Sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma: você será convidado(a) a responder um Questionário *online* de Caracterização do Participante criado pela pesquisadora com 12 perguntas divididas em 4 seções: 1) Informações gerais; 2) Informações sobre os conceitos de autoridade e autoritarismo; 3) Percepção sobre as práticas pedagógicas; 4) Informações sobre formação acadêmica e profissional.

A partir do levantamento das informações obtidas nas respostas ao questionário, a abordagem da pesquisa será qualitativa, e a análise de dados será realizada pelo método dialético da Teoria Crítica, que nada mais é do que uma abordagem filosófica e analítica que busca compreender a realidade social e histórica por meio das **contradições** presentes nas estruturas sociais e na dinâmica do desenvolvimento humano. Esse método é fortemente inspirado pela **dialética de Hegel** e pela **crítica materialista de Karl Marx**, sendo adaptado e desenvolvido pelos pensadores da **Escola de Frankfurt**, como **Horkheimer**, **Adorno**, **Marcuse**, entre outros.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária. Ao final desse documento, estará disponível um termo de aceite, para que você assinale a opção "SIM" ou "NÃO". Caso aceite participar da pesquisa você deverá assinalar a opção SIM, e em seguida, será solicitado que você preencha um endereço de e-mail para recebimento de uma cópia desse documento. Caso não deseje participar da pesquisa, você deverá assinalar a opção NÃO, e a sua participação será encerrada automaticamente.

Você pode se recusar a responder qualquer questão ou se retirar do estudo a qualquer momento, sem ter que dar maiores explicações e não implicando em qualquer prejuízo.

Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para o fim desta e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Caso retire seu consentimento durante a pesquisa, a pesquisadora não conseguirá excluir os dados da pesquisa pois não será possível a identificação do questionário do participante.

O material obtido nesta pesquisa será armazenado por até 2 (dois) anos pela pesquisadora, para o fim de conclusão da tese de doutorado. Os benefícios esperados são de que, ao participar deste estudo, você possibilitará que os resultados obtidos sejam posteriormente avaliados pelas Instituições de Ensino Superior, podendo culminar em sugestões de formações docente, bem como outras práticas que possam auxiliar você e outros professores(as) nas práticas pedagógicas.

Quanto aos riscos, a presente pesquisa apresenta riscos mínimos como algum desconforto ao responder os questionários. Caso ocorra, você será amparado pela pesquisadora, podendo interromper ou desistir de participar da pesquisa imediatamente. Por se tratar de pesquisa online, há os riscos característicos do ambiente virtual e meios eletrônicos, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Há limitação da pesquisadora em assegurar total confidencialidade dos dados, havendo potencial risco de sua violação. Contudo, os procedimentos envolvidos não impõem aos participantes outros riscos maiores do que os encontrados nas suas atividades profissionais cotidianas, como reflexões para resposta dos questionários.

Suas informações e seus dados estarão em segurança, pois a pesquisadora seguirá as normas estabelecidas pela Resolução 466/2012 do Conselho

Nacional de Saúde e pela lei federal LGPD 13709/2018, dessa forma, a pesquisadora evitará os riscos de vazamento de informações de dados do participante da pesquisa. A pesquisadora se responsabiliza por fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Informo ainda que os dados obtidos no processo de coleta de dados ficarão sob a guarda exclusiva da pesquisadora responsável, sendo que após a finalização do trabalho e publicação, os dados serão excluídos/deletados, garantindo assim maior segurança aos participantes.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar Tatiana de Freitas Silva, (43)99180-8688, e-mail tatiana.freitas@uel.br ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br, com funcionamento das 08:00 horas às 12 horas de segunda a sexta-feira.

Caso se faça necessário direcionamento do problema a instâncias superiores, você poderá entrar em contato diretamente com a CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, pelo telefone (61)3315-5877 ou pelo e-mail conep@saude.gov.br.

TERMO DE ACEITE

A seguir, há duas opções "**SIM e NÃO**".

Caso aceite em participar da pesquisa e clicar na opção **SIM**, você será direcionado (a) aos questionários (Questionário de caracterização do participante), sendo necessário fornecer seu endereço de *e-mail* para receber uma cópia do TCLE.

Caso não deseje em participar da pesquisa e clicar na opção **NÃO**, sua participação será encerrada automaticamente.

Eu, declaro que concordo em participar desta pesquisa. () **SIM** () **NÃO**

E-mail: _____

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Nome por extenso, legível

Assinatura do Participante e/ou Responsável Legal
do Participante e/ou Responsável Legal

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive, de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante ou seu representante legal para a participação neste estudo.

Tatiana de Freitas Silva

Assinatura do Pesquisador e/ou quem aplicou o TCLE

Londrina, _____

APÊNDICE B

Questionário

PESQUISA DE DOUTORADO: TATIANA DE FREITAS SILVA

Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado (a),

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa: "AUTORIDADE X AUTORITARISMO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O SENTIDO DE EDUCAR CONTRA A BARBÁRIE NA EDUCAÇÃO INFANTIL."

O objetivo da pesquisa é analisar de forma crítica a percepção das professoras da educação infantil sobre os conceitos de autoridade e autoritarismo. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária.

Ao final desse documento, estará disponível um termo de aceite, para que você assinale a opção "SIM" ou "NÃO". Caso aceite participar da pesquisa você deverá assinalar a opção SIM, caso não

deseje participar da pesquisa, você deverá assinalar a opção NÃO, e a sua participação será encerrada automaticamente. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar Tatiana de Freitas Silva, (43)99180-8688, e-mail tatiana.freitas@uel.br ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br, com funcionamento das 08:00

horas às 12 horas de segunda a sexta-feira.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. CONSENTIMENTO *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não *Pular para a seção 3 (Encerramento)*

PERGUNTAS DA PESQUISA

07/11/2025, 09:10

PESQUISA DE DOUTORADO: TATIANA DE FREITAS SILVA

2. Idade: *

3. Formação acadêmica *

4. Tempo de atuação na educação infantil ? *

5. Atualmente está atuando em turma da educação infantil ? *

Marcar apenas uma oval. CB C1 C2 C3 P4 P5

6. O que você entende por autoridade pedagógica ? *

07/11/2025, 09:10

PESQUISA DE DOUTORADO: TATIANA DE FREITAS SILVA

7. O que entende por autoritarismo? *

8. Como você diferencia a autoridade e autoritarismo no contexto da educação infantil? *

9. Você acredita que existem práticas autoritárias na educação infantil? Caso sim, * justifique sua resposta.

10. Em quais momentos você percebe que está exercendo a figura de autoridade em sua prática pedagógica? *

07/11/2025, 09:10

PESQUISA DE DOUTORADO: TATIANA DE FREITAS SILVA

11. Descreva uma prática do cotidiano que possa revelar uma prática autoritária ou de autoridade? *

12. Durante sua formação acadêmica e profissional você recebeu amparo teórico-metodológico que desperte essa reflexão nas relações com as crianças? Caso sim, descreva como foi/aconteceu. *

Encerramento

Obrigada pela participação!

ANEXO A**Parecer Consubstanciado do CEP**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: AUTORIDADE X AUTORITARISMO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O SENTIDO DE EDUCAR CONTRA A BARBÁRIE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: TATIANA DE FREITAS SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 88996225.7.0000.5231

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.708.342

Apresentação do Projeto:

Todas as informações aqui presente foram retiradas do formulário eletrônico preenchido pelo próprio pesquisador na Plataforma Brasil.

O projeto "Autoridade x autoritarismo: formação de professores e o sentido de educar contra a barbárie", vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, propõe uma reflexão crítica sobre o papel da educação infantil na construção de uma sociedade mais humanizada. A pesquisa, de caráter qualitativo, investiga como professoras da educação infantil compreendem os conceitos de autoridade e autoritarismo, e como essas concepções impactam suas práticas pedagógicas. A pesquisa está prevista em R\$ 500,00 (quinhentos reais), com financiamento próprio.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar criticamente as percepções de professores da Educação Infantil acerca dos conceitos de autoridade e autoritarismo, no contexto da formação docente e de práticas educativas voltadas para a superação da barbárie.

Objetivo Secundário:

a) Compreender os fundamentos conceitos de Autoridade, Autoritarismo, Formação e Barbárie em Hannah Arendt; b) Analisar as percepções de professores sobre os conceitos arendtianos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 7.708.342

para a prática pedagógica na Educação Infantil; c) Identificar e sistematizar possibilidades de práticas pedagógicas fundamentadas em princípios de humanização e; d) Refletir, à luz da Teoria Crítica e Hannah Arendt, sobre o sentido de educar como resistência à barbárie e à desumanização nas instituições educativas voltadas ao trabalho formativo com crianças de até 5 anos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Quanto aos riscos, a presente pesquisa apresenta riscos mínimos como algum desconforto ao responder os questionários. Caso ocorra, você será amparado pela pesquisadora, podendo interromper ou desistir de participar da pesquisa imediatamente. Por se tratar de pesquisa online, há os riscos característicos do ambiente virtual e meios eletrônicos, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Há limitação da pesquisadora em assegurar total confidencialidade dos dados, havendo potencial risco de sua violação. Contudo, os procedimentos envolvidos não impõem aos participantes outros riscos maiores do que os encontrados nas suas atividades profissionais cotidianas, como reflexões para resposta dos questionários. Suas informações e seus dados estarão em segurança, pois a pesquisadora seguirá as normas estabelecidas pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e pela lei federal LGPD 13709/2018, dessa forma, a pesquisadora evitará os riscos de vazamento de informações de dados do participante da pesquisa. A pesquisadora se responsabiliza por fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Informo ainda que os dados obtidos no processo de coleta de dados ficarão sob a guarda exclusiva da pesquisadora responsável, sendo que após a finalização do trabalho e publicação, os dados serão excluídos/deletados, garantindo assim maior segurança aos participantes. A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa e está ancorada nos pressupostos da Teoria Crítica da Sociedade, fundamentando-se nos aportes teóricos dos pensadores da Escola de Frankfurt, como Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, bem como em leituras secundárias de autores contemporâneos que dialogam com essa perspectiva crítica. Além disso, a pesquisa aprofunda as contribuições da cientista política Hannah Arendt, especialmente com base nas obras Entre o Passado e o Futuro (2022), A Condição Humana (2016) e Homens em Tempos Sombrios (2008). Os participantes da pesquisa serão recrutados por meio de contato direto com os Centros de Educação Infantil filantrópicos do município de Londrina. A aproximação inicial será realizada presencialmente

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 7.708.342

interrupção;

- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2565502.pdf	23/06/2025 09:25:44		Aceito
Outros	RESPOSTA.pdf	23/06/2025 09:22:33	TATIANA DE FREITAS SILVA	Aceito
Outros	formulario.pdf	23/06/2025 09:20:27	TATIANA DE FREITAS SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	23/06/2025 09:16:01	TATIANA DE FREITAS SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo.pdf	23/06/2025 09:14:45	TATIANA DE FREITAS SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	23/05/2025 11:11:00	TATIANA DE FREITAS SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: LABESC - Sala 14
 Bairro: Campus Universitário CEP: 86.057-970
 UF: PR Município: LONDRINA
 Telefone: (43)3371-5455 E-mail: cep268@uel.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 7.708.342

com as equipes gestoras das instituições, a fim de apresentar os objetivos da pesquisa e solicitar a autorização formal para aplicação do questionário aos docentes.

Benefícios:

A pesquisa propõe como benefício refletir sobre a formação inicial/continuada de professores que atuam na educação infantil, especificamente, no que se diz respeito as práticas pedagógicas que são desenvolvidas no âmbito da sala de aula. Nesse sentido, torna-se importante compreender como os professores da infância percebem e compreendem os conceitos de autoridade e autoritarismo em relação a convivência e trato com as crianças.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

nada a declarar

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- a) Folha de rosto: apresentada adequadamente;
- b) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): apresentado adequadamente;
- c) Projeto de pesquisa (brochura da pesquisadora): apresentado adequadamente;
- d) Instrumento de coleta de dados: não apresentado
- e) Cronograma de execução da pesquisa: a etapa de coleta de dados está prevista para 29/08/2025 e termino do projeto para 01/12/2027.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Projeto não possui óbices éticos e recomenda-se sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresenta-Lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou

Endereço: LABESC - Sala 14
 Bairro: Campus Universitário CEP: 86.057-970
 UF: PR Município: LONDRINA
 Telefone: (43)3371-5455 E-mail: cep268@uel.br

Página 03 de 05

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 7.708.342

LONDRINA, 15 de Julho de 2025

Assinado por:
 Alessandra Lourenço Cecchini Armani
 (Coordenador(a))