

# A (DES) AUTORIDADE PEDAGÓGICA NOS ESPAÇOS FORMATIVOS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA: DA TRADIÇÃO À MODERNIDADE

*Marta Regina Furlan de Oliveira*<sup>1</sup>

## **Resumo:**

O texto tem o objetivo de refletir acerca da (des) autoridade pedagógica nos espaços educativos que se ocupam da formação e desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos. O texto justifica-se pela necessidade de se pensar a educação infantil nesse contexto atual que, de forma ampla, tem se direcionado para uma ação docente fragilizada e que, de maneira particular, tem implicado um trabalho educativo distante do que deve ser a educação e o processo de aprendizagem da criança pequena. A metodologia de trabalho está pautada em estudo bibliográfico que tem como leitura principal a obra *Entre o passado e o futuro* (ARENDRT, 2013), dialogando com a Teoria Crítica a partir da obra *Educação e Emancipação* (ADORNO, 1985) e demais leituras secundárias. Como resultado, as inquietações acerca da crise da autoridade e da crise da educação, em Hannah Arendt, revelam-nos o repensar do trabalho educativo voltado à primeira infância, com vistas a buscar a responsabilidade pelo ensino e educação de nossas crianças desde a mais tenra idade.

**Palavras-chave:** Autoridade. Professores. Hannah Arendt. Educação Infantil.

---

1 Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Campus Marília, São Paulo. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

E-mail: marta.furlan@yahoo.com.br

# A (DES) PEDAGOGICAL AUTHORITY IN THE TRAINING SPACES FOR THE FIRST CHILDHOOD: DE LA TRADICIÓN A LA MODERNIDAD

*Marta Regina Furlan de Oliveira*

**Abstract:**

El presente texto tiene el objetivo de reflexionar acerca de la (des) autoridad pedagógica en los espacios educativos que se preocupan por la formación y desarrollo de los niños de 0 a 5 años. El texto se justifica por la necesidad de pensar la educación infantil en ese contexto actual que, de forma amplia, se ha orientado hacia una acción fragilizada docente en lo que se refiere a la enseñanza y, que de manera particular, ha implicado en un trabajo educativo distante de lo que debe ser la educación y el proceso de aprendizaje del niño pequeño. La metodología de trabajo está pautada en el estudio bibliográfico con la lectura principal de la obra *Entre el pasado y el futuro* de Hannah Arendt (2013) dialogando con la *Teoría Crítica* a partir de la obra *Educación y Emancipación* en Theodor Adorno (1985) y demás lecturas secundarias. Como resultado, las inquietudes acerca de la crisis de la autoridad y crisis de la educación en Hannah Arendt nos revelan el repensar del trabajo educativo orientado a la primera infancia con miras a buscar la responsabilidad por la enseñanza y la educación de nuestros niños desde la más tierna edad.

**Keywords:** Authority. Teachers. Hannah Arendt. Child education.

## Introdução

No contexto atual, temos nos deparado com o conceito de autoridade que, de forma ampla, tem sido reincidentemente interrogada em diferentes instâncias e, de forma particular, tem demandado uma melhor compreensão sobre o conceito de autoridade pedagógica dos professores que atuam com a educação da criança pequena, a fim de que haja o redirecionamento em favor de uma educação voltada ao compromisso com o ensino e a aprendizagem infantil. O trabalho docente exige respeito pelo passado e compromisso com o futuro, em um mundo que glorifica sem cessar o consumo e o gozo da vida presente. Segundo Arendt (2013), há uma suposta crise do conceito de autoridade, principalmente com o advento da sociedade moderna que, de certa forma, provocou a ruptura da tradição.

O problema da educação no mundo moderno está no fato de ela não poder abrir mão, em decorrência de sua própria natureza, nem da autoridade, nem da tradição, embora se veja obrigada a trilhar seu caminho em um mundo que não é estruturado pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. (ARENDR, 2013, p. 191)

Há, na discussão apresentada pela autora, a busca por abolir a distância hierárquica que separa o trabalho cotidiano do professor da criança à qual ele educa, sendo, nesse sentido, o grande desafio com o qual se depara, hoje, o professor. Nesse prisma, não se pode, pois, escolher entre uma prática educativa com e sem autoridade; uma vez que a autoridade é consubstancial à educação. Nessa reflexão questiona-se: como tem sido constituído o processo de autoridade pedagógica nos espaços formativos voltados à primeira infância na contemporaneidade? Quais redirecionamentos se fazem urgentes para o trabalho com as crianças pequenas em favor da criticidade e emancipação?

Diante disso, o objetivo do texto é analisar a (des) autoridade pedagógica nos espaços formativos para a primeira infância, tecendo um diálogo entre Hannah Arendt e a Teoria Crítica da Sociedade, a fim de pensarmos em redirecionamentos para o trabalho docente na educação da criança moderna.

Para este estudo, utilizamos os apontamentos de Hannah Arendt na obra *Entre o passado e o futuro* (2013) e a Teoria Crítica, a partir da obra *Educação e Emancipação* de Theodor Adorno (1985) e outras leituras secundárias. Este estudo é atual e urgente, podendo remeter-se não somente ao processo formativo da atuação pedagógica, mas, principalmente, à formação inicial do profissional educador, com vistas a uma nova perspectiva pedagógica, voltada para os princípios efetivos de garantia do conhecimento, da crítica, da reflexão e da autonomia.

Os conceitos elencados por Arendt são refletidos neste texto, entendendo como se dá o processo de constituição da autoridade à luz dos espaços formativos e da suposta crise de autoridade pedagógica no contexto social vigente, que vem sendo marcado

pela Indústria Cultural e pelo processo semiformativo que, cada vez mais, expropria do indivíduo a sua capacidade de pensar e de agir criticamente sobre os fatos que o cerca.

Nessa nova configuração de sociedade moderna, há uma nova maneira de pensar o mundo e, conseqüentemente, o processo educacional que, de certa forma, é ressaltado pelo pano de fundo do desenvolvimento da razão instrumental. A ágora moderna revela uma ilusória perspectiva de vida social, de educação e formação que vêm convertendo-se em verdadeiros apêndices da indústria cultural<sup>2</sup>. 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. Adorno e Horkheimer (1985, p.114) afirmam que essa sociedade é basicamente o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade, ou seja, “a racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação”.

Nesse contexto, assistimos ao declínio da razão e da autoridade pedagógica face ao mundo cada vez mais avançado tecnologicamente. A própria autoridade estabelecida no mundo moderno, seja ela a autoridade paterna ou a pedagógica, está sucumbindo ante os 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, perdeu-se quando ele se infantilizou frente à adaptação e ao conformismo humano. O homem moderno, seduzido pelos fetiches da técnica e da mercadoria, está cada vez mais eximindo-se da tal empreitada de autoridade (ARENDDT, 2013).

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.

A experiência da crise emerge da consciência do ocaso e da ruptura de uma tradição. É fruto da constatação de que a herança que recebemos do passado – em forma de respostas teóricas ou práticas – já não tem autoridade sobre o presente. Em suas formas radicais, uma crise pode implicar algo ainda mais profundo: o esvaziamento dos próprios critérios por meio dos quais uma dada comunidade ou sociedade escolhe

---

2 O conceito de indústria cultural foi utilizado, pela primeira vez, por Horkheimer e Adorno no ensaio *Indústria Cultural: iluminismo como sedução das massas*, publicado em 1947, cuja expressão é usada por Adorno (1977) como referência a uma cultura que serve aos interesses do capitalismo que, a partir da revolução tecnológica, redefine as condições de produção e reprodução da cultura.

e legítima uma resposta.

Diante disso, a tarefa epistemológica está em renovar o olhar educacional em sintonia com novos direcionamentos pedagógicos voltados para uma formação humana mais digna e emancipatória do ensino. Em termos estruturais, o texto está organizado da seguinte forma: no primeiro momento, é feita uma reflexão sobre o conceito de autoridade paterna e pedagógica em Hannah Arendt (2013); no segundo momento, discorremos sobre a autoridade pedagógica na primeira infância ou sobre uma suposta crise de autoridade, tecendo algumas considerações e possíveis provocações reflexivas sobre o assunto. E, como terceiro momento, uma análise mais profunda sobre a escola atual e as possibilidades de se pensar em novos horizontes pedagógicos para além da utilidade e do ativismo moderno.

## **Autoridade paterna e pedagógica**

Em seus escritos, Arendt chama a atenção para a crise das autoridades tradicionais, concordando que a crise constante de autoridade acompanha o desenvolvimento do mundo moderno em nosso século, afetando as relações entre a autoridade familiar e a pedagógica. A autora afirma que o fim da tradição, que aconteceu com o advento da modernidade, não é especulação nem é um juízo de valor, mas um fato politicamente palpável. Com isso, ela quer dizer que, com a modernidade, as comunidades políticas deixaram de ser sustentadas pelos valores e costumes tradicionais<sup>3</sup>. A tradição, segundo a autora, perdeu o poder de organizar e dar um sentido para a vida política e comunitária. Em se tratando dos valores tradicionais, que antes reuniam os princípios máximos da humanidade, eles perderam a validade objetiva e foram desmascarados como parciais e ideológicos. Afirma, ainda, que o sintoma mais significativo da crise, “pela sua profundidade e seriedade” é ter se espalhado no campo familiar, com a educação dos filhos, e na educação, com os espaços formativos.

A autoridade que perdemos no mundo moderno não é esta “autoridade em geral”, mas antes uma forma bem específica, que fora válida em todo o mundo ocidental durante longo período de tempo. Proponho, portanto, a reconsiderar o que a autoridade foi historicamente e as fontes de sua força e significação. (ARENDR, 2013 p.128)

Ao buscar a tradição filosófica, a autora afirma que a razão, na medida em que se tornou critério para o exercício do poder, perdeu a sua dimensão contemplativa, a sua autonomia, relativa ao conhecimento e à compreensão do real, transformando-se em instrumento, em meio para submetê-lo e controlá-lo (FERRAZ, 1978). Com a perda da tradição, não se perde o passado, mas se perde “o fio que nos guiou com

<sup>3</sup> O fim da tradição com o surgimento da modernidade é um tema recorrente em Arendt. Está em seu livro *Entre o passado e o futuro*, principalmente no prefácio intitulado “A quebra entre o passado e o futuro”, e no capítulo “A tradição e a época moderna” (ARENDR, 2013).

segurança pelos vastos domínios do passado” (ARENDDT, 2013 p.130). A tradição, a despeito da errônea identificação com a religião, não é o passado, mas a memória, que resguarda a profundidade da existência humana. Sem memória, sem experiência, não há consistência no desenvolvimento dos processos educacionais. Ficamos ameaçados pelo esquecimento e mergulhados no calor irracional e acrítico da multidão (ARENDDT, 2013).

Essa realidade é vivida na contemporaneidade, em que a sociedade se permite iludir por mecanismos sedutores da indústria cultural, conduzindo, nos sujeitos que dele participam, o desenvolvimento da personalidade voltada a uma extraordinária superficialidade do pensar. Essa realidade atual não está distante do que Arendt afirma ser a superficialidade do pensamento, quando, ao se referir ao *Julgamento de Eichmann em Jerusalém*, tenta explicar a “banalidade do mal” com a seguinte afirmativa:

Por mais monstruosos que fossem os atos, o agente não era nem monstruoso nem demoníaco; a única característica específica que se podia detectar em seu passado, bem como em seu comportamento durante o julgamento e o inquérito policial que o precedeu, é que não se tratava de estupidez, mas de uma curiosa e bastante autêntica incapacidade de pensar (ARENDDT, 2013).

Hannah Arendt estabelece, então, as características fundamentais do conceito de autoridade, advertindo que a questão proposta no título deveria ser outra: não se trata do que é autoridade, mas do que foi a autoridade. Afirma que a autoridade desapareceu do mundo moderno em função de uma crise constante. Entretanto, mesmo diante dessa crise, a autora formula uma definição do conceito de autoridade que pode ser compreendido “a-historicamente”, ou seja, apesar de tal conceito ter sido pensado sobre uma base de experiências históricas determinadas, ele possui um conteúdo, uma natureza e uma função definidos, passíveis de serem compreendidos na atualidade, mesmo apesar do suposto fenômeno de desaparecimento da autoridade do mundo moderno. Segundo Arendt, no mundo antigo,

Aqueles que eram dotados de autoridade eram os anciãos, o Senado ou patres, os quais a obtinham por descendência e transmissão (tradição) daqueles que haviam lançado as fundações de todas as coisas futuras, os antepassados chamados romanos de maiores. A autoridade dos vivos era sempre derivativa [...] da autoridade dos fundadores que não mais se contavam no número dos vivos. (ARENDDT, 2013, p. 163- 4)

Em suas reflexões, esclarece que nem autoridade é compatível com tirania, nem tradição é exatamente o mesmo que passado. Nesse sentido, a crise da autoridade foi originariamente política, com os movimentos políticos e as formas de governo totalitárias surgidas durante a primeira metade do século XX. Entretanto, essa crise se espalha também por áreas pré-políticas, tais como a criação dos filhos e a educação

“onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural” (ARENDR, 2013, p.128). A ruína “mais ou menos geral e mais ou menos dramática de todas as autoridades tradicionais” foi o grande substrato da ocorrência generalizada de governos totalitários a partir do início deste século.

Além de dedicar-se à reflexão sobre a crise da autoridade, Arendt procura compreender como se estabelece uma autoridade legítima e, se essa legitimidade não reside na violência e/ou na força, ela também não reside na persuasão, pois persuadir implica que a relação se estabeleça numa esfera de igualdade, haja vista que a eficiência da ordem se dá pelo melhor argumento. Arendt acredita, desse modo, que uma relação mediada pela violência angaria obediência, mas uma obediência por medo, e não por respeito, não pode ser considerada como um projeto de autoridade e de educação. Podemos afirmar que, muitas vezes, cria-se uma cultura escolar do medo e da punição, inibindo, em crianças e estudantes, de maneira geral, a busca da tomada de consciência do que seja autoridade.

A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e no qual ambos têm seu lugar estável predeterminado. (ARENDR, 2013 p.129)

Nesse sentido, Arendt procura esclarecer o conceito de autoridade diferenciando-o de outras relações entre indivíduos que implicam obediência, como a força e a violência. De fato, busca as origens do conceito e sua utilização com as contribuições dos romanos, na tarefa de desvendar os equívocos de compreensão desse conceito. Afirma a autora que, se a autoridade exigir obediência, então ela perde seu sentido de autoridade. “Contudo a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si fracassou.” (ARENDR, 2013 p.129)

As reflexões emergiram ao longo dos anos 40 e 50, tendo dois temas fundamentais desse período pós-guerra, a saber: o totalitarismo e a banalização do mal, uma vez que os regimes totalitários, de esquerda ou de direita, tiveram como pressuposto a aniquilação das classes sociais, a atomização das pessoas e a uniformidade e homogeneidade sociais.

Arendt, no ensaio *A crise na educação*, relaciona a crise da autoridade e a crise da educação americana, no final dos anos 60, com a crise geral do mundo moderno, demonstrando sua presentificação e relevância. Crise esta que é entendida pela autora como tendo correlação direta com a crise da república norte-americana.<sup>4</sup> Hannah

4 É interessante notar que Arendt escreve suas reflexões sobre a crise na educação americana no contexto histórico pós Segunda Guerra Mundial, em que Theodor Adorno também procura compreender a educação após Auschwitz, isto é, após o horror.

Arendt aponta a crise da autoridade como pano de fundo para a transformação dos movimentos políticos totalitários do século XX. Nesse contexto, a experiência totalitária produziu uma situação absolutamente nova, sem condições de inteligibilidade a partir dos padrões tradicionais de compreensão. A ideia de governo total era inerente à eliminação da política e o terror, o medo, o silêncio e a solidão eram os sustentáculos dessa tentativa de governo (ARENDDT, 2013).

Nesse prisma, para compreender a atual crise da educação e do conceito de (des) autoridade, é necessário que nossos horizontes pedagógicos sejam emancipados, no intuito de refletir a atual crise como um fenômeno social e político, e não restritamente local, fragmentado. Ainda, o descompromisso com a educação desde a primeira infância é fato notório na contemporaneidade, uma vez que, no mundo da mercadoria e da produção, os conceitos estão sendo alterados e negligenciados em favor do consumo e da padronização do pensamento. Desse modo, os adultos (sejam eles pais e professores) estão se negando a assumir a tal responsabilidade de ensinar e orientar as crianças e jovens acerca do mundo e da responsabilidade que as palavras e ações humanas assumem.

Arendt afirma que a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na ‘arte de viver’. Sua argumentação é a favor da autoridade na sala de aula e sua visão educativa é assumidamente conservadora. Isso não quer dizer que ela defenda um professor autoritário, tampouco é favorável à escola como um agente da manutenção da ordem estabelecida; ao contrário, a autora acreditava que a criança, desde seu início, deve ser apresentada ao mundo e estimulada a mudá-lo pelo processo de educação e emancipação que Adorno tão claramente defende.

Diante disso, compreender a crise de autoridade elucidada por Hannah Arendt abre novos horizontes pedagógicos em favor de uma educação mais crítica e emancipatória. Para isso, a autora retorna aos gregos, ao nascedouro da noção de democracia e direito, a fim de encontrar fundamentos que possam ajudá-la a construir conceitos teóricos e pedagógicos com os quais se apontem possibilidades para a liberdade humana.

## **(Des) Autoridade Pedagógica na Primeira Infância: da tradição à modernidade**

Na sociedade atual, é fato que as teorias modernas trazem uma repercussão maior da ausência de autoridade pedagógica nas escolas infantis; considerando que a modernidade não significa, necessariamente, tempos melhores, ao contrário, é necessário que haja compreensão crítica das informações que estão em toda a parte. No caso, consideramos que conhecer o mundo não significa simplesmente estar nele e ter acesso a informações sobre ele; ao contrário, estar no mundo é ir além de um “abrir portas” que é mecânico e indiferente. Para isso, o papel do professor é, muito mais, o de mediador entre o mundo e as crianças e jovens. Assim, seu papel de mediador exige uma responsabilidade

dupla, ou seja, como professor torna-se responsável pela educação de suas crianças, mas também faz parte de seu papel assumir, diante delas, a responsabilidade pelo mundo por meio do processo de ensino e aprendizagem (ALMEIDA, 2011).

A grande empreitada docente está em assumir a responsabilidade de ensinar às crianças os caminhos que elas desconhecem e, desse modo, precisam conhecer. Entretanto, conforme apontamentos de Arendt (2013), há uma crise de autoridade pedagógica que pode ser decorrente dos próprios cursos de formação que, em sua estrutura curricular, revelam influências mercadológicas, instrumentais e aligeiradas, fragilizando a formação do profissional que atua com a primeira infância. Há um desprestígio social, político, econômico e pedagógico de professores para a primeira infância e, uma certa visão romantizada de “mãe, tia” ou alguém que ame crianças. A ação desse profissional acaba resultando em ações de assistência e cuidado de crianças de 0 a 5 anos, quando não podem prescindir de uma responsabilidade docente traduzida por práticas de escolarização infantil com vistas à prontidão para a alfabetização.

Para Arendt (2013), a crise é de natureza política e está relacionada à crise da tradição, porque estão implícitas na natureza da educação tanto a autoridade quanto a tradição. Ela afirma que, se a educação é eminentemente política, então, a autoridade pedagógica também está em crise. Desse modo, podemos afirmar conforme Revault D’Allones (2006, p.89) que:

[...] as crises são precisamente esses momentos nos quais os homens se deparam com problemas que já não são mais capazes de solucionar, são momentos nos quais eles reassumem [*reinvestissent*] – e reinventam – as posições e os lugares que foram deixados vazios pelas respostas que já não funcionam. É porque o poder explicativo das velhas respostas se esgotou que algo de novo pode se iniciar. [...] Se nos propomos, pois, a repensar a “autoridade”, é por considerar que a “crise” de todas as formas de autoridade com as quais somos hoje confrontados nos obriga a retomar “as posições e lugares deixados vazios”, onde os esquemas tradicionais já não mais funcionam.

Nesse sentido, Arendt afirma:

É obvio que na vida pública e política, autoridade ou não representa mais nada, pois a violência e o terror exercidos pelos países totalitários evidentemente nada tem a ver com autoridade – ou, no máximo, desempenha um papel altamente contestado. (ARENDR, 2013 p. 239 - 240)

Essa (des) autoridade pedagógica é a expressão de um contexto em que os conceitos de autoridade isentam o adulto de sua responsabilidade de educar crianças, característica presente no contexto da família e escola contemporâneas. Uma questão preocupante são as alterações de conceitos de educação e os próprios modismos pedagógicos de

valorização subjetiva do ser humano, que retiram da escola infantil a sua função social e política de garantir os conhecimentos historicamente acumulados, bem como os valores morais. Ora, não é de se estranhar que a própria Arendt levante três ideias básicas que poderiam justificar essa “catástrofe” política e educacional que é a crise da autoridade. Segundo a autora, a *primeira* é que se criou uma sociologia de valorização da infância e do ser criança que lhe dá o direito de assumir uma autonomia desde o início, enquanto os adultos são desincumbidos de sua responsabilidade na educação e orientação pedagógica para o exercício do pensar e da consciência verdadeira, conforme afirma Adorno (1995). Nessa lógica de pensamento, muitos profissionais envolvidos na educação infantil acreditam que o papel dos adultos deve, então, limitar-se a assistir a esse processo de declínio da autoridade com o fortalecimento do grupo das crianças que detém a autoridade e que permitirá dizer a cada criança o que ela deve e não deve fazer. Nesse sentido, a pretensão de libertar as crianças da autoridade dos adultos como se fossem uma “minoridade oprimida” (ARENDR, 2013, p.240) é, praticamente, isentar os adultos de decisões que somente a eles cabem a respeito do processo educativo.

Negando sua participação (ativa ou não) no mundo, recusam seu papel como coautores em sua constituição. Fazendo livre uso de uma expressão idiomática, poderíamos dizer que se recusam a “assinar embaixo”. Essa conduta de desresponsabilização pelo mundo ou até rejeição a ele impossibilita, em princípio, a tarefa educativa. (ALMEIDA, 2011, p.43)

Para Arendt (2013), a autoridade de um grupo, mesmo que seja de crianças, acaba sendo mais impactante e tirano do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado. Diante disso, temos a seguinte consequência educativa:

A autoridade que diz às crianças individualmente o que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo de crianças – e isso, entre outras consequências, gera uma situação em que o adulto se acha impotente ante a criança individual e sem contato com ela. Ele apenas pode dizer-lhe que faça aquilo que lhe agrada e depois evitar que o pior aconteça. (ARENDR, 2013 p.230)

O *segundo* pressuposto básico está relacionado ao ensino que é influenciado pelas contribuições modernas da psicologia e das doutrinas pragmáticas que acabaram alterando os conceitos relacionados à pedagogia e à educação. A perspectiva pragmática da educação gera fragilidades no que se refere à autoridade pedagógica e ao ensino crítico propriamente dito. Há um esvaziamento dos conceitos críticos em detrimento de concepções infundadas de aprendizagem e de conhecimento escolar. Essa realidade afeta os espaços formativos voltados à primeira infância, já que o próprio pragmatismo está novamente na “moda”, em que se afirma e reafirma, à luz de conceitos superficiais das teorias modernas, na tentativa de responder questões do ensino e da aprendizagem.

A crise da educação abordada por Arendt coincide com o diagnóstico de Adorno quando questiona o papel da escola e da educação. Nesse sentido, Theodor Adorno, em sua obra “Educação e Emancipação” (1995), também analisa os impactos da semiformação no campo educativo e na formação e atuação do profissional da educação desde a primeira infância, sendo que esse conceito está próximo do que Arendt apresenta. Nesse sentido, o autor estabelece o seguinte questionamento: *Educação, para quê?* A partir dessa questão provocadora, pode-se pensar sobre como tem sido desenvolvido o trabalho educativo docente e qual é o estado atual de formação cultural desses profissionais, com vistas à emancipação humana. Inseparáveis do contexto social, os processos formativos tornam-se *locus* dessa crise na educação, em virtude do pensamento unificador e homogêneo, em que há a percepção nítida da crise de autoridade pedagógica, quando os profissionais estão mergulhados no processo de semiformação.

Arendt refere-se à condição de formação de professores, quando trata da crise com o ensino, afirmando que as influências psicológicas e pragmáticas atingem o campo da formação docente, em que muitos profissionais, mergulhados no processo de semiformação, acabam sabendo apenas “um pouco mais” do que suas crianças. As consequências são inevitáveis: os alunos são abandonados aos seus próprios meios, como também ao docente é retirada a “fonte mais legítima da sua autoridade enquanto professor”.

Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados aos seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é a mais eficaz. Dessa forma, o professor não-autoritário, que gostaria de se abster de todos os métodos de compulsão por ser capaz de confiar apenas em sua própria autoridade, não pode mais existir. (ARENDR, 2013 p.231)

Adorno comunga a ideia de Arendt acerca do deslumbramento pelo processo tecnológico a que se deixam levar os profissionais da educação. O que, de certa forma, provoca neles a degeneração do pensamento reflexivo, ameaçando o conteúdo crítico e emancipado em razão da determinação social e da própria padronização e embrutecimento do pensamento. Há a ilusão de que o futuro educacional das crianças esteja relacionado a uma organização técnica atualizada com as melhores tecnologias para satisfazer tal exigência educativa. Para Arendt, essa ação é perigosa e frágil, uma vez que, se a educação deixa de se preocupar com as heranças do passado (historicamente acumuladas), os mais novos também não poderão cuidar do mundo do futuro. “Sem tradição [...] parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo e, portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão somente a sempiterna mudança do mundo e do ciclo biológico das criaturas que nele vivem.”

(ARENDRT, 2013, p.31)

Esse fato acaba aprofundando a crise da autoridade pedagógica nos espaços formativos, quando se voltam às práticas ativistas e sem reflexão. Algumas consequências podem ser evidenciadas: dominação progressiva; rigorosa objetividade científica; eliminação do sujeito por meio de sua autoconservação; perda da tradição; extraordinário entusiasmo pedagógico por tudo aquilo que é novo; brilho da falsa racionalidade vazia, pela ilusão da razão subjetiva que acaba por tornar falsidade a sua própria essência, a objetividade da verdade.

A adaptação não ultrapassa a sociedade, que se mantém cegamente restrita. A conformação às relações debate-se com as fronteiras do poder [...]. Desse modo, a adaptação reinstala-se e o próprio espírito converte-se em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. Ergue-se uma redoma de cristal que, por desconhecer-se julga liberdade. E essa consciência falsa amalgama-se por si mesma à igualdade falsa e soberba atividade do espírito. (PUCCI *et al*, 2010 p.12).

Arendt (2013) afirma, ainda, que a educação é impactada pelos fetiches e utopias sociais mais amplas que, pela adoção dos modismos pedagógicos e sistemas de padronização, se deixam levar por essas ilusões aplicadas à educação formativa. Adorno utiliza o exemplo mais prático desse fenômeno que é o da “propaganda educacional”, objetivando levar à escola a maior quantidade de pessoas, sem refletir sobre questões fundamentais e sobre o próprio papel social da escola: *o que é e para que é a educação* (ADORNO, 1995 p.139), que Arendt caracteriza como:

O extraordinário entusiasmo por tudo aquilo que é novo, visível em quase todos os aspectos da vida cotidiana americana, bem assim como a correspondente confiança numa ‘perfectibilidade indefinida’ – aquilo que Tocqueville considerou ser o credo do ‘homem vulgar não instruído’ e que, enquanto tal, precede em quase uma centena de anos um desenvolvimento semelhante nos outros países ocidentais. (ARENDRT, 2013 p.224)

Nesse processo, a autoridade pedagógica, em específico, assim como toda a atividade do homem moderno, transformou-se em mera técnica ou aplicação de conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, atendendo à necessidade social de aumento da eficiência, pela demanda de qualificação profissional e dos padrões de consumo e do pensamento. Na verdade, em sua crítica à neutralidade aparente da ciência, Arendt questionava a euforia em torno do progressivo tecnicismo em um mundo no qual as palavras perderam seu poder e no qual a humanidade poderia ser escravizada pelo seu próprio conhecimento prático (*Know-how*), indefeso em razão do divórcio entre o conhecimento técnico e matematizante e o pensamento que convém ao raciocínio

discursivo e, por extensão, à origem da ação política. Mera atividade repetidora, incapaz de traduzir-se em experiências narráveis do conhecimento.

O cenário descrito acima leva-nos ao *terceiro* pressuposto anunciado por Arendt, relativo ao uso acrítico pela escola da teoria moderna de aprendizagem, em que, pelo processo de incorporação dos modismos pedagógicos, os espaços formativos abriram as janelas para as ideologias de ensino e aprendizagem. Respaldados por conceitos arendtianos, podemos inferir que, nessa perspectiva de aprendizagem, “só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia”, ou seja, apresentamos a nova forma de ensinar e aprender que “consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer” que nada mais é do que a tão anunciada – pedagogia ativa ou pedagogia do fazer.

Essa lógica de aprendizagem é muito usual nos espaços educativos voltados à primeira infância, quando o ativismo supera o conteúdo e a reflexão. Pode-se dizer que há uma busca sem limites por “fazer” e “saberes” com a qual os professores, principalmente, ficam deslumbrados pelo mundo do receituário educativo. Essa prática é tão naturalizada no campo da educação que se transformou no grande lema educacional, que se traduz na redução do saber ao fazer. Essa proposta ativista acaba sendo mal conduzida nos espaços formativos, principalmente quando confundida com a manipulação motora dos objetos e materiais ou produção de atividades manuais, por exemplo. Há também a intenção de criar, com as reformas educativas, um novo modelo de escola, agora a escola lúdica, do espetáculo, pelo processo do brincar, da ludicidade, o que acaba por banalizar o conhecimento como algo que esteja próximo da diversão.

A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade, e o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais que tiveram tanto êxito em ensinar a dirigir um automóvel ou a utilizar uma máquina de escrever, ou, o que é mais importante para a “arte” de viver, como ter êxito com outras pessoas e ser popular, quanto foram incapazes de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos normais de um currículo padrão. (ARENDE, 2013 p.232)

O pensamento, portanto, é convertido em mero conhecimento prático ou ativista. 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 endeuamento dos modelos, das técnicas, das atividades em si; sem se prender à busca pelo conhecimento dos conceitos e pela razão crítica.

Sobre esse assunto, Horkheimer nos dá a seguinte contribuição:

Tendo cedido em sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento. [...] A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo

social. Seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la. [...] Os conceitos foram “aerodinamizados”, racionalizados, tornaram-se instrumentos de economia de mão-de-obra. É como se o próprio pensamento tivesse se reduzido ao nível do processo industrial, submetido a um programa estrito, em suma, tivesse se tornado uma parte e uma parcela da produção. (HORKHEIMER, 2002 p.26)

Ao contrário desta visão educativa, desde a infância, a criança precisa ser instigada, pelo processo do ensino e aprendizagem, ao conhecimento e à busca crítica do pensar. Os professores envolvidos devem assumir a responsabilidade de educar e de instigar o conhecimento emancipado. Arendt aponta que há uma aceitação servil e acrítica nas mais modernas teorias pedagógicas, como se fossem capazes de superar as fragilidades do ensino e resolver todos os problemas enfrentados nos espaços formativos. Outro ponto problemático é que, na busca pela valorização das diferenças, a escola acaba cometendo um grande equívoco: ao igualar ou apagar, tanto quanto possível, a diferença entre velhos e novos, entre dotados e não dotados, enfim, entre professores e crianças, o processo de nivelamento educativo articula-se com a perda da autoridade pedagógica.

## Considerações finais

Em se tratando da escola para a primeira infância, podemos afirmar que houve avanços filosóficos, políticos e pedagógicos no trabalho docente com crianças, entretanto, a crença que muitos têm é a de que essas mudanças estejam alicerçadas por aquisições materiais e instrumentais (jogos, ambiente planejado, material apostilado), todavia enfrentamos os mesmos problemas de sempre: professores fragilizados de conhecimento (semiformação); falta de referência e de autoridade pedagógica em sala de aula (sem preparo didático e afetivo-emocional); declínio da razão objetiva, deixando-se levar por práticas equivocadas no trabalho com as crianças.

Embora haja as formações continuadas voltadas à docência com crianças, muitos profissionais não se assumem enquanto autoridade pedagógica, ou seja, como um profissional responsável pelo conhecimento e pela formação humana; ainda há os que são iludidos pelas falácias de autoridade que, na prática, traduzem efetivamente a superioridade do adulto sobre a criança, com ações inibidoras, de humilhação e autoritarismo.

É importante considerar que o pensamento reflexivo e crítico é elemento inerente e propulsor da atividade pedagógica, entretanto, devido ao deslumbramento diante do processo tecnológico, a degeneração do pensamento reflexivo ameaça o conteúdo ético do processo formativo em razão de sua determinação social. A expropriação da possibilidade de pensamento crítico é acompanhada pela semiformação, que privilegia o saber técnico em detrimento do saber filosófico, obstruindo a reflexão

sobre a educação. A atividade docente transformou-se em mera técnica ou aplicação de conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, atendendo à necessidade social de aumento da eficiência, à demanda de qualificação profissional e aos padrões de consumo. A formação vai dissolvendo-se como experiência formativa coisificada e esvaziada de conteúdos que se esgotam na própria relação formal com o conhecimento, impedindo que se forneçam ao professor formas para refletir sobre os problemas que enfrenta e para encontrar meios de solucioná-los ou, mesmo, traduzi-los e narrá-los como experiência.

Em contraposição, a escola deve ser um espaço de possibilidades emancipatórias, já que Adorno acredita que os processos formativos sejam possibilidades de tornar o homem “civilizado”. Nesse processo, o colapso educacional não se restringe, meramente, aos métodos ineficientes, ao contrário, manifesta-se pela crise da formação cultural, ou seja, pela crise da possibilidade de experiência do pensar crítico e autorreflexivo. Quando a formação cultural reduz-se ao processo de semiformação/razão instrumental e ou (des) autoridade pedagógica, com a onipresença do espírito alienado e adaptado, o indivíduo é entregue a si mesmo e aos padrões do consumo e da mercadoria.

Em se tratando dos espaços formativos, essa influência é altamente preocupante, uma vez que os resultados desse processo acabam sendo educadores envolvidos por sentimento de impotência, de ilusão, o que os faz aumentarem os seus medos e as suas angústias e silenciarem-se enquanto autoridade pedagógica. Nesse sentido, o embrutecimento e a neutralização da razão em espaços formativos acarretam ao professor o mero papel de “explicador” de saberes. Por mais que haja a preocupação com o pensamento reflexivo e transformador, o professor é subjugado pelo processo que domina e expropria a capacidade criadora e reflexiva. Horkheimer chama a atenção para o sintoma frequente do embrutecimento intelectual:

*A hipocrisia amplamente difundida, a crença em falsas teorias, o desencorajamento do pensamento especulativo, a debilitação da vontade, ou o seu desvio precipitado em atividades intermináveis sob a pressão do medo é um sintoma dessa desproporção. (HORKHEIMER, 2002 p.191)*

A profissionalização docente, mesmo sendo influenciada pela lógica do consumo, pela Indústria Cultural e pelos modismos pedagógicos que silenciam o pensamento crítico e criativo, pode e deve submeter-se a um trabalho que ultrapasse essa visão acrítica. Adorno (1995) afirma que o pensamento crítico pode permitir, pelo embate teórico e metodológico, a resistência e a negação na luta pela constituição de um pensamento crítico, criativo e expressivo.

Nesse sentido, é imprescindível pensar que, se a educação apresenta-se como capaz de promover a emancipação, faz-se necessário que esse profissional da educação desenvolva ações críticas desde as situações de planejamento educacional. Defende-se uma emancipação que permita a tomada de consciência pelos professores e pelos

alunos, cuja individualidade seja formada propriamente no processo da experiência do pensar.

Se por evolução científica e progresso intelectual queremos significar a libertação do homem da crença supersticiosa em forças do mal, demônios e fadas, e no destino cego – em suma, a emancipação do medo então – a denúncia daquilo que atualmente se chama de razão é o maior serviço que a razão pode prestar (HORKHEIMER, 2002 p.192).

Assim, pensar a experiência formativa, apreendida em seu sentido emancipatório, abre a perspectiva de resistência ao saber instituído. Para tanto, partimos do pressuposto de que é por meio da educação que podemos pensar a constituição de um sujeito autônomo, na difícil tarefa de transformação do mundo. Desse modo, acredita-se que a educação constitui o palco em que é possível tornar a ação humana significativa para o mundo, à luz da emancipação.

Nesse sentido, para Adorno (1995), a importância da educação está muito além da simples transmissão de conhecimentos. Pensando sob esse prisma, a atenção deve-se voltar ao preparo do cidadão para a convivência em sociedade e para a emancipação. A emancipação diz respeito à condução para a liberdade intelectual, para a capacidade de convivência saudável e, paulatinamente, para o desenvolvimento do cidadão de modo a que tenha a possibilidade de fazer suas escolhas com responsabilidade e justiça. Desse modo, a emancipação social pressupõe reflexão e coragem de enfrentar os conflitos e tensões que se apresentam nas relações e nas contradições vividas pela sociedade atual.

Para tanto, Arendt apresenta uma importante contribuição para o exercício crítico e reflexivo nos espaços educativos, de modo que os profissionais educacionais possam acolher as crianças que a eles chegam por meio de ações renovadas do ensino e, também, pela capacidade de pensar, em busca de um sentido educacional para as crianças, desde a mais tenra idade, a fim de ensiná-las a enfrentar esse mundo moderno que abarca acontecimentos, fatos, saberes e conhecimentos.

Os professores precisam, urdidos pelos fundamentos críticos da educação, buscar estratégias para possíveis saídas da crise, com ações pedagógicas envolvidas no fortalecimento do ensino crítico e humanizador, no sentido de resistir aos ataques do sistema moderno padronizador e unificador da sociedade, que rouba do indivíduo a sua capacidade de pensar e fazer experiência. Nesse sentido, Adorno (1995) revela a ação crítica enquanto possibilidade de domínio interno da natureza diante do processo educacional do qual somos, não apenas participantes, mas vetores ativos. Apresenta, ainda, a consciência crítica, tanto de professores quanto de crianças, no sentido de estabelecer uma força histórica objetiva capaz de libertar os indivíduos dos grilhões da tirania e opressão e fazer do mundo um lugar de progresso e felicidade. Marcuse comunga as afirmativas de Adorno quando estabelece que: “Todas as ficções

desaparecem diante da verdade, e todas as loucuras se aquietam diante da razão.” (MARCUSE, 1988, p. 20)

Além disso, seria fundamental ressignificar o olhar para os cursos de formação desses profissionais da educação, com perspectivas de valorização do seu currículo, de sua formação e preparação profissional e, por fim, de transformar o atual currículo de formação de professores, com aprimoramentos dos processos de sua formação, antes de se colocarem junto às crianças.

Em contraposição, o problema da educação no mundo moderno está no fato de ela não poder abrir mão do uso da autoridade, nem da tradição (na acepção antiga do termo), sendo, nesse sentido, obrigada a caminhar em um mundo que não é mais estruturado por esses conceitos fundamentais. É possível afirmar, desse modo, conforme contribuições de Arendt (2013, p.227), que a educação estaria colocando à parte todas as regras dos conceitos universais humanos, causando assim, um prejuízo desses conceitos.

Muitos iludidos pelos fetiches pedagógicos da sociedade moderna acreditam que a “possível” solução desses conflitos é a busca em demasia pelo “novo”. Há, nesse sentido, “o entusiasmo extraordinário pelo que é novo” e a “concomitante confiança em uma perfectibilidade ilimitada.” (ARENDRT, 2013, p.224) A inovação é sinônimo de um pensar atualizado e recheado de ótimas intencionalidades pedagógicas, sendo esse o pensamento disseminado na atualidade; entretanto, com respeito à própria educação, a ilusão emergente pelo “novo” tem produzido consequências mais sérias do que se pensava. A incorporação das teorias modernas de ensino e aprendizagem consiste na “impressionante miscelânea de bom senso e absurdo levar a cabo, sob a divisa da educação progressista, uma radical revolução em todo o sistema educacional.” (ARENDRT, 2013, p.226-227).

Nesse prisma, preocupamo-nos em refletir a (des) autoridade pedagógica que atinge tanto a relação familiar quanto, especificamente, a escola. Nessa reflexão, preocupou-se em avançar as discussões no campo da relação docente e da criança, superando práticas ativistas que tornam o ensino e a formação uma mera adaptação social em um contexto amplamente utilitarista.

A contribuição de Arendt marca a discussão atual, em que, por modismos e equívocos pedagógicos, deixamo-nos levar por práticas ora disciplinadoras e autoritárias ora espontâneas e não diretivas. Diante disso, a autora afirma que, enquanto escola e educação, “estamos de fato em confronto com um simultâneo retrocesso tanto da liberdade como da autoridade no mundo moderno.” (ARENDRT, 2013, p.138) A busca pela “liberdade educacional” provoca consequências significativas no campo da autoridade pedagógica, fragilizando as relações entre autoridade e ensino. Esse fato é percebido em espaços voltados à primeira infância, quando profissionais – adultos – “não sabem o que fazer com as crianças”, submetendo-as a ações precoces de punição

infantil e outros tipos de autoritarismo e manipulação humana.

Ainda que, nesse percurso, algumas dificuldades tenham sido suscitadas no campo educacional para a primeira infância, acreditamos que o investimento na formação crítica inicial e continuada de professores, bem como o próprio repensar do processo educativo, com ações emancipatórias de conhecimento da responsabilidade e da autoridade pedagógica que se fazem assumir, podem ser caminhos de ressignificação do trabalho pedagógico com a primeira infância.

Nossa necessidade ética-humana-social reivindica uma autonomia docente legítima, capaz de não permitir que se esqueça de que o preço de tal acomodação seja também o relaxamento de nossa vigilância crítica e a renúncia de nosso dever. Por isso, é imprescindível investir na formação do sujeito docente ético, que coroa todo o processo educativo, enfatizando que ele só pode ocorrer com a aquisição do mais alto grau de consciência da responsabilidade social de cada ser humano. E se expressa na participação, na cooperação, na solidariedade e no respeito às individualidades e à diversidade de nossas crianças. Mais do que formar conhecimentos e habilidades de leitura, escrita e matemática, numa conformação e adestramento próprios da atual sociedade administrada; precisamos educar para a emancipação e a autonomia, no mundo e sobre os conhecimentos que dele fazem parte. O processo formativo tem nisso o seu objetivo fundamental, ou seja, a formação do sujeito ético, crítico-reflexivo, capaz de pensar para além dos limites dos conhecimentos e saberes escolares.

De fato, a autoridade na escola da infância deve estar engajada em uma educação que pretenda introduzir as crianças no mundo humano, com o qual possamos nos relacionar de diversas formas. Nesse sentido, o pensamento de Arendt (2013) põe em tela uma aguda reflexão acerca dos impasses e das perspectivas emancipatórias do ensino e da educação para a criança pequena, provocando-nos a pensar em possibilidades de uma formação realmente crítica em meio aos marcos da formação cultural no contexto da modernidade.

## Referências

ADORNO, T.W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang L. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Vanessa S. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDR, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 1ª reimpressão da 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CATTIN, Yves. *O ser humano: Transgressor de Fronteiras*. Revista Concilium, 280,

1999/2. Petrópolis: Vozes. p. 27.

FERRAZ, Tércio de. *Política e ciência política*. Brasília. Editora UnB, 1978 (Coleção Textos de Aula).

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

MARCUSE, H. *Razão e Revolução: Hegel e o advento da Teoria Social*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PUCCI, et al (org). *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas da pesquisa*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010 – Coleção Educação Contemporânea.

REVAULT D'ALLONES, M. *Le pouvoir des commencements: essai sur l'autorité*. Paris: Seuil, 2006.

Recebido em: 09/03/2018

Aprovado em: 17/04/2019