REVISTA BRASILEIRA DE DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO

ENTRE O ACOLHIMENTO E A AUTORIDADE: OS DESAFIOS DOCENTES DIANTE DE COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS

Mateus Ribeiro[1]
Paulo Antonio Rufino de Andrade[2]
Alder Thiago Bastos[3]

RESUMO: O presente artigo analisa a complexidade das relações institucionais e jurídicas entre a escola, a família e o Estado no cenário contemporâneo da Educação Infantil, investigando os impactos dos episódios disruptivos severos na ecologia da sala de aula e na saúde mental do docente. Utilizando uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental fundamentada na práxis pedagógica, o trabalho problematiza o fenômeno da transferência de responsabilidades civilizatórias da esfera familiar para o ambiente escolar. À luz dos pressupostos teóricos de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Yves de La Taille e Telma Vinha, discute-se como a erosão da autoridade docente e a imposição de métricas mercadológicas de avaliação geram um cenário de sobrecarga psicofísica limítrofe e paralisia pedagógica no educador. Os resultados apontam que as condutas desafiadoras infantis, inclusive manifestações de pica e oposição sistemática, são reguladas de forma calculada pela criança face à fragilidade dos contornos morais domésticos. Conclui-se que a superação da crise educacional e a preservação da salubridade laboral do professor não residem em saídas heroicas e isoladas, mas sim na articulação de uma terceira via: o estabelecimento de um fluxo claro de corresponsabilidade institucional (envolvendo gestão, família e órgãos de proteção) e a unificação ética entre o corpo docente e a comunidade de pais.

Palavras-chave: Educação Infantil; Episódios Disruptivos; Autoridade Docente; Relação Escola-Família; Sobrecarga Psicofísica.

BETWEEN WELCOMING AND AUTHORITY: TEACHERS' CHALLENGES IN THE FACE OF DISRUPTIVE BEHAVIORS

[1] Professor da Rede Municipal de Bertioga.
[2] Pós-Doutor pela UNESP (2025), Mestre (2013) e Doutor em Direito Ambiental (2022). Especialista em VDCA pela USP (2006) e Graduado em Direito (2005) e Administração de Empresas (2026). Professor Doutor e Diretor da Faculdade Bertioga. Adjunt Faculty no Master of Science in Legal Studies da MUST University. Corretor de imóveis e perito avaliador inscrito no Cadastro Nacional de Avaliadores de Imóveis. Servidor Público desde 2002.
[3] Pós-doutorando em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutor em Direitos Humanos (2025) e em Direito e Tecnologia (2026) pela Mediterranea International Centre for Human Rights Research – Università "Mediterranea" di Reggio Calabria (2024). Doutorando em Administração de Negócios, linha de pesquisa Applied Technologies Concentration (2026). Doutor em Direito Ambiental Internacional pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Tese selecionada para o programa de Bolsa CAPES (2023). Mestre em Direito pela Universidade Santa Cecília (UNISANTA), Santos/SP (2018). Especialista em Direito Processual Civil e Direito Individual, Coletivo e Processual do Trabalho pela Escola Paulista de Direito e em Direito de Família pela Escola Brasileira de Direito (EBRADI). Professor da MUST University no curso de Master of Science in Legal Studies, Emphasis in International Law. Professor titular da Faculdade Bertioga, onde é Coordenador no Núcleo de Negócios e compõe o Núcleo de Desenvolvimento Estruturante da referida faculdade.

REVISTA BRASILEIRA DE DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO

ABSTRACT: This article analyzes the complexity of the institutional and legal relations among school, family, and the State in the contemporary context of Early Childhood Education, investigating the impact of severe disruptive episodes on classroom ecology and on teachers' mental health. Adopting a qualitative approach based on bibliographic research and documentary analysis grounded in pedagogical praxis, the study problematizes the transfer of civilizing responsibilities from the family sphere to the school environment. Drawing on the theoretical frameworks of Jean Piaget, Lev Vygotsky, Yves de La Taille, and Telma Vinha, it discusses how the erosion of teacher authority and the imposition of market-oriented assessment metrics produce borderline psychophysical overload and pedagogical paralysis in educators. The results indicate that challenging child behaviors, including pica and systematic opposition, are deliberately regulated by the child in response to weak domestic moral boundaries. The study concludes that overcoming the educational crisis and preserving teachers' occupational health depend not on isolated, heroic efforts but on a third way: a clear flow of institutional co-responsibility (involving school management, families, and child-protection agencies) and ethical unity between the teaching staff and the community of parents.

Keywords: Early Childhood Education; Disruptive Episodes; Teacher Authority; School-Family Relationship; Psychophysical Overload.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente a Educação Infantil revela um cenário profundamente complexo, onde a prática docente é constantemente tensionada pelo abismo existente entre o planejamento teórico e a prática cotidiana. O processo de ensino-aprendizagem, que demanda dedicação e rigor técnico na elaboração de estratégias para o desenvolvimento integral da criança, encontra-se, muitas vezes, cheio de entraves e obstáculos diante de comportamentos disruptivos recorrentes. Tais episódios, manifestados através de crises emocionais e resistência às normas estabelecidas, não apenas fragmentam a continuidade pedagógica, mas provocam um severo desgaste emocional no profissional da educação. A frustração decorrente da impossibilidade de cumprir o que foi planejado gera um ciclo de desmotivação que atinge o cerne da identidade docente.

Nesse contexto, torna-se imperativo discutir os limites da atuação escolar frente à configuração familiar moderna. Embora a escola seja um agente transformador, o alcance de sua intervenção possui fronteiras nítidas, uma vez que a mudança efetiva na conduta da criança depende, intrinsecamente, do respaldo e da estrutura familiar. Observa-se que, seja por imaturidade dos responsáveis ou por realidades socioculturais diversas, há uma transferência de responsabilidades para a instituição de ensino. Estando na linha de frente do processo de ensino, o professor, sozinho, não possui poder para suprir esta demanda de oferecer um modelo moral completo. A sensação de impotência é agravada quando se constata que o esforço

ISSN: 3085-556X

despendido em sala de aula é neutralizado pela ausência de diretrizes e limites no ambiente doméstico.

Somado a isso, o sistema educacional e a própria sociedade parecem operar em uma retórica idealizada que, muitas vezes, ignora a dimensão pragmática da coletividade. Sob o manto de um discurso que preza pelo respeito absoluto às subjetividades e à "cultura maravilhosa" das famílias atuais, camufla-se a dificuldade de estabelecer padrões mínimos de convivência comuns a todos. A escola, enquanto espaço de socialização e coletividade, exige a conformidade a regras que permitam o funcionamento do grupo; contudo, a sociedade atual vive uma contradição interna. Ao mesmo tempo em que se clama pela inclusão e pelo respeito à individualidade, falha-se em reconhecer que, para que o ambiente coletivo subsista, o interesse individual não pode se sobrepor à norma comum.

Em última análise, o ambiente escolar torna-se um campo de batalha simbólico. De um lado, o professor tenta preservar o caráter educativo e coletivo da sala de aula; de outro, um sistema protetivo que, ao evitar o confronto com as falhas familiares, deixa o educador desamparado em sua autoridade. Essa dissonância entre o discurso oficial e a realidade prática, revela que o desafio pedagógico atual transcende o ensino de conteúdos, residindo na urgente necessidade de redefinir os papéis de cada ator social para que a educação infantil não se torne um espaço de mero acolhimento sem propósito formativo.

A problemática se aprofunda quando analisamos as instâncias de gestão e a pressão por resultados, que operam sob lógicas distintas, mas igualmente asfixiantes. Tanto na esfera pública quanto na privada, o fazer pedagógico é frequentemente subjugado por métricas externas: no setor público, a dependência de repasses de verbas vinculados a índices de desempenho; no privado, a lógica do "aluno-cliente" que prioriza a satisfação imediata da família em detrimento do processo educativo. Nesse cenário, o gestor escolar encontra-se em uma posição ambígua, tentando equilibrar o apoio ao professor com a necessidade de evitar conflitos que possam comprometer a imagem da instituição ou o fluxo de recursos.

A fragilidade desse sistema torna-se evidente no momento do diálogo com as famílias. Quando a escola cumpre sua função de orientar sobre a necessidade de adequação ao coletivo, a resposta familiar muitas vezes transita da resistência à retaliação. Observa-se um fenômeno crescente de judicialização ou "politização" da conduta escolar: famílias que, ao não aceitarem limites, recorrem a instâncias externas, como secretarias de educação, figuras políticas ou

ISSN: 3085-556X

conselhos tutelares, para contestar a autoridade docente. Esse movimento gera um ciclo de intervenções superficiais que, em vez de solucionar o conflito, expõem o professor e a direção a um escrutínio punitivo. O Conselho Tutelar, por vezes, atua apenas de forma burocrática, não oferecendo o suporte real necessário para a reestruturação da dinâmica familiar, o que perpetua a inércia institucional; apenas para efeito de argumentação, não sendo o objetivo deste trabalho focar nas instâncias além do ambiente escolar e familiar.

O resultado mais perverso desse processo recai sobre a própria criança e o grupo de pares. Ao perceber que suas ações disruptivas não geram consequências reais e que o sistema se dobra às suas demandas, o aluno desenvolve uma percepção distorcida de poder. A criança que grita ou agride, compreende que o ambiente é permissivo, o que gera insegurança e acuamento nos demais colegas.

> Crianças agressivas expressam suas dificuldades de interação e adaptação através de seus comportamentos. A agressividade infantil é identificada no contato com o contexto no qual a criança se desenvolve e pode ser apontada como fator de risco para o seu ajustamento. (Lisboa; Koller, 2001, p. 60).

Para o educador, resta um cenário de imobilidade coercitiva: qualquer tentativa de contenção física ou emocional, mesmo as voltadas à proteção da integridade da própria criança ou dos outros, é interpretada com desconfiança ou medo de represálias legais.

Essa "paralisia pedagógica" conduz ao abandono emocional do trabalho. O professor, desamparado pelas redes de proteção e silenciado pelas mesmas, vê-se forçado a adotar uma postura de distanciamento, limitando-se ao mínimo necessário para a sobrevivência no cargo. A educação infantil, que deveria ser o alicerce da convivência ética, converte-se em um espaço onde a ausência de limites é confundida com liberdade, deixando tanto o mestre quanto o aprendiz desorientados em meio a um sistema que prioriza a conveniência política sobre a formação humana. Este evento se mantém nos demais níveis da educação, mas manteremos o objeto da argumentação somente na educação infantil.

> Verifica-se que as crianças que apresentam altos índices de comportamento agressivo na primeira infância têm maior probabilidade de apresentar comprometimentos no ajustamento escolar. Esses alunos têm maiores riscos de obter resultados acadêmicos insatisfatórios, de serem rejeitados pelos colegas e professores, têm mais possibilidade de desistir da escola e de ser indicados para os serviços de educação especial e de saúde mental (Picado; Rose, 2009, p. 533).

A intenção desta pesquisa é, portanto, buscar caminhos para uma parceria real entre escola e família, onde o limite seja compreendido não como punição, mas como um direito da

ISSN: 3085-556X

criança de aprender a viver em coletividade. Busca-se uma solução que proteja a integridade física e emocional do grupo de alunos, que muitas vezes se sente acuado, e que restabeleça a escola como um ambiente de formação de valores, e não apenas de contenção de crises, permitindo ao professor o exercício de sua profissão de forma salubre preservando sua integridade psicológica, emocional e social.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, estruturado por meio de um levantamento bibliográfico e do relato de experiência profissional do autor no campo da Educação Infantil. Devido às delimitações temporais e à viabilidade executiva deste artigo, optou-se pela pesquisa bibliográfica como base teórica fundamental. O levantamento de dados foi realizado a partir de fontes secundárias, priorizando bases de dados como o Google Acadêmico e a rede SciELO. Artigos científicos, teses e periódicos acadêmicos que discutem o manejo de crises e o desenvolvimento na primeira infância foram escolhidos de forma que concordem com a discussão estabelecida. O uso de materiais de livre acesso permitiu uma fundamentação sólida dentro do cronograma estabelecido, garantindo o rigor científico necessário.

Sempre que houver a necessidade de ilustrar a teoria com exemplos práticos, o artigo utilizará recortes da vivência profissional do autor no cotidiano escolar. Para assegurar a integridade dos envolvidos, os exemplos seguirão o anonimato estrito, não sendo utilizados nomes de crianças, responsáveis ou instituições. Mantendo uma abordagem cuidadosa, as situações serão descritas de forma genérica e pedagógica, focando no fenômeno observado e não em detalhes privados. Caso sejam mencionados, os relatos derivam da prática direta em sala de aula, servindo como suporte empírico para as discussões levantadas pela bibliografia.

3 REFERENCIAL TEÓRICO: O OBJETO DA ARGUMENTAÇÃO

3.1 Desenvolvimento infantil e construção de limites

3.1.1 O que é desenvolvimento na infância?

O desenvolvimento infantil deve ser compreendido como um processo contínuo e dinâmico que antecede o nascimento, retrocedendo à fase concepcional. Longe de ser uma 'folha lisa', o educando já inicia no ambiente escolar carregado de concepções, emoções e

ISSN: 3085-556X

registros biopsicológicos herdados de sua vida intrauterina e de suas primeiras interações familiares. Sob essa ótica, o desenvolvimento é o resultado de uma somatória de interações onde, conforme postula Vygotsky, o meio atua como o catalisador das funções psíquicas superiores. Utilizando a metáfora clássica do 'jardim da infância':

> (...) para ele (Froebel), a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. [...] O bom jardineiro sabe "ouvir" as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento. Para Froebel, assim também ocorre com as crianças e, portanto, os adultos encarregados da educação delas deveriam comportar-se tal como o jardineiro" (Arce, 2002, p. 115).

Assim percebe-se que a criança, tal qual uma semente em crescimento, necessita de um ambiente provedor de nutrientes (afeto e estímulo), mas também de balizadores externos (limites) que orientem seu desenvolvimento para a vida em sociedade. Portanto, o desenvolvimento na infância não é um estado, mas uma construção permanente que se nutre de cada brincadeira, diálogo e mediação ocorrida tanto no núcleo familiar quanto no espaço pedagógico.

> Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992, p. 25).

Piaget, por sua vez, definiu diversos graus de socialização, partindo do "grau zero" (recém-nascido) para o grau máximo representado pelo conceito de personalidade. Segundo o que ele determina em sua teoria de pensamento, tal evolução passa por diferenças de qualidade das trocas intelectuais, podendo o indivíduo mais evoluído usufruir plenamente tanto de sua autonomia quanto dos aportes dos outros. Assim, longe de significar isolamento e impermeabilidade às ideias presentes na cultura, autonomia significa ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade. "Para Piaget, o "ser social" de mais alto nível é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes da forma equilibrada" (La Taille, 1992, p. 11).

A compreensão do desenvolvimento infantil exige o respeito aos estágios maturacionais descritos por Piaget. No período sensoriomotor e no início do pré-operatório, a criança ainda não possui as estruturas necessárias para a plena autogestão emocional. Nesse contexto, as

crises de birra devem ser compreendidas não como um enfrentamento deliberado à autoridade, mas como uma desorganização psíquica diante da frustração.

> (...)a criança pequena tem extrema dificuldade em se colocar no ponto de vista do outro, fato que a impede de estabelecer relações de reciprocidade. As três características juntas representam o que Piaget chamou de pensamento egocêntrico. Tal pensamento, como seu nome indica, está "centrado" no "eu" (La Taille, 1992, p. 13).

A intervenção docente, portanto, deve respeitar o momento que a criança está vivendo. Seja a Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky) ou o estágio de operação (Piaget) na qual a criança está se desenvolvendo, o professor serve como o agente regulador; conhecer, portanto, as fases e características da infância são essenciais para evitar a frustração do próprio educador. Ao abdicar do confronto direto, do aumento do volume vocal, por exemplo, o educador oferece um contorno estável; a postura de espera paciente e a manutenção da diretriz pedagógica ('você vai se acalmar e fazer a atividade') permitem que a criança internalize o limite através da estabilidade do adulto, e não pelo medo da repressão.

3.1.2 Como a criança aprende regras

Como bem assevera o antigo provérbio judeu, 'mil professores não podem substituir o papel de um pai e de uma mãe'. Esta máxima revela que a educação formal é subsidiária à formação moral doméstica. Como a própria LDB elucida no art. 2º que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando [...]” (Brasil, 1996, art. 2º).

Na prática docente, observa-se que, enquanto o professor tenta edificar valores coletivos, a omissão ou o mau exemplo familiar podem, de forma célere, desestruturar meses de intervenção pedagógica.

> Uma estratégia agressiva pode assumir um caráter coercitivo-resistente, ou seja, a criança utiliza a agressividade para controlar pessoas e eventos (coerção) ou para resistir a imposições externas (resistência). Estratégias impositivas e autoritárias provocam problemas de relacionamento e sentimentos negativos de braveza e desgosto nos receptores da ação... (Lisboa; Koller, 2001, p. 61).

De forma semelhante, existe um outro agravante à prática docente no processo de construção de valores e limites dentro da sala de aula. Existe, na Educação Infantil, a verticalização das políticas educacionais. Frequentemente, a gestão escolar é compelida a

ISSN: 3085-556X

adotar modelos pedagógicos de forma episódica e descontextualizada, fenômeno que pode ser compreendido como uma 'transposição acrítica de métodos'. Ao implementar diretrizes baseadas em tendências ideológicas ou pacotes administrativos externos, ignora-se a autonomia intelectual do professor e a realidade de cada escola.

Nesse cenário, conceitos de liberdade, como a 'independência guiada' em Montessori ou o 'ritmo ordenador' de Steiner (exemplos de teorias educacionais), são desfigurados, transformando-se em uma ausência de balizadores claros para a criança. Quando a instituição escolar, fragilizada por pressões externas, demonstra insegurança em suas diretrizes, a criança perde o contorno simbólico necessário para seu desenvolvimento emocional. A ausência de limites na sala de aula não nasce de uma escolha pedagógica consciente do professor; ela acontece porque o próprio sistema desmonta a autoridade técnica do docente. Como aponta Hannah Arendt (1972), a verdadeira liberdade não significa ceder aos impulsos individuais ou fazer o que se quer, mas sim aprender a agir em meio a outras liberdades, respeitando o coletivo.

> De fato, num exame teórico sobre uma determinada ação, ela (a liberdade) parece normalmente resultar, conjunta ou separadamente, ou da causalidade da motivação íntima dos seus protagonistas ou do princípio geral de causalidade que regula o mundo externo dentro do qual se inserem estes protagonistas. Esta dicotomia, diz Hannah Arendt, é aparente e só surge quando se identifica política e pensamento, obscurecendo-se desta maneira o fenômeno da liberdade (Arendt, 1972, p. 192).

Quando a escola e as famílias esquecem essa dimensão e cedem aos caprichos e à impunidade de uma criança disruptiva, destrói-se a essência da convivência escolar. Longe de emancipar o sujeito, essa negligência barra o seu desenvolvimento moral, além de colocar em risco a segurança e o direito de toda a comunidade escolar de coexistir em harmonia. Ao contrário do que sugerem interpretações superficiais de pedagogias libertárias, a criança pequena necessita de contornos claros para explorar o mundo com segurança; na ausência destes, o ambiente escolar transita do potencial criativo para a desestruturação pedagógica. Montessori (2014, p. 129) afirma que “A liberdade é o fundamento obrigatório da vida em sociedade e a personalidade individual não poderia se desenvolver sem a liberdade individual. Além disso, alinha ao entendimento de que “O homem procura a liberdade para construir uma sociedade sobrenatural. Ele não procura a liberdade para agir a seu bel-prazer, mas para viver”. (Silva; Ariosi, 2024, p. 5).

Montessori enfatizava que a liberdade da criança deve ter como limite o 'interesse coletivo', pressupondo um ambiente de autodisciplina que a estrutura do sistema educacional

ISSN: 3085-556X

muitas vezes inviabiliza. Da mesma forma, a importância da imitação e do ritmo é subvertida quando a hesitação institucional impede que o professor atue como a referência ordenadora necessária. Assim, o que se vende como 'vanguarda pedagógica' resulta, na prática, em um abandono do papel diretivo do educador, deixando a criança órfã de balizadores claros para sua conduta.

Quando o sistema se recusa a sustentar a autoridade do professor, ele abandona a criança a um falso protagonismo. Assim, o esforço da equipe gestora local em 'colocar os pais na linha' é constantemente sabotado por decisões verticais que ignoram a realidade da sala de aula, transformando a escola em um campo de forças onde o bem-estar coletivo cede lugar a pressões externas descontextualizadas. "A autoridade foi banida pela educação apenas na medida em que o adulto se recusa a assumir a responsabilidade pelo mundo no qual colocou a criança" (Arendt, 2016, p. 130).

A construção de limites esbarra na fragilidade do apoio institucional externo. Enquanto a gestão escolar imediata (direção da unidade) frequentemente atua de forma hercúlea para mediar conflitos e orientar famílias, o trabalho pedagógico sofre com a ingerência de instâncias superiores.

Em última análise, a construção do conceito de regra na infância não se dá por instrução verbal isolada, mas por meio da internalização de modelos sociais. Como postula Vygotsky (1992 apud La Taille; Oliveira; Dantas, 1992), o desenvolvimento cognitivo e moral é mediado pelo meio; logo, existe um abismo pedagógico quando os valores fomentados pela instituição escolar entram em conflito com a realidade imediata da criança.

É o que se observa na dissonância entre o discurso de paz da escola e a glorificação de arquétipos de violência presentes no cotidiano de comunidades vulneráveis. Nesse cenário, o papel da família torna-se o fiel da balança: “Viver em família é, para Froebel, o primeiro exercício de viver em comunidade, uma comunidade de amor, regada pela religiosidade, uma comunidade que está contida dentro de todo o rebanho divino (Froebel, 2001, p. 55).

Embora a escola atue como agente de socialização secundária, a base ética reside na socialização primária. Como dita o saber popular pedagógico, o trabalho de mil professores pode ser comprometido pela ausência de um exemplo doméstico sólido, pois a criança não aprende o que a escola diz, mas sim o que seus pais fazem.

ISSN: 3085-556X

"O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam." (Vygotsky, 1992 apud La Taille; Oliveira; Dantas, 1992, p. 26).

3.1.3 A importância dos limites

A construção de limites não deve ser vista como uma forma de repressão, mas como a condição necessária para a vida em sociedade e para a própria saúde mental da criança.

A vida em sociedade exige acordos. Para a psicologia, uma criança sem limites é uma criança desamparada. Sem o "não" do adulto, ela não consegue organizar seus próprios impulsos, o que gera ansiedade e insegurança. A hierarquia na educação (Pai/Mãe/Professor) serve como um suporte. O adulto é o "representante do mundo" para a criança. Se invertermos essa hierarquia, colocamos sobre os ombros da criança uma responsabilidade de decisão que ela ainda não tem maturidade para carregar.

O protagonismo infantil não anula a necessidade de direção. Pelo contrário, para que a criança seja protagonista de sua aprendizagem, ela precisa de um ambiente ordenado e seguro, garantido pela autoridade do educador. "A disciplina é a base da liberdade. Sem regras que organizem o espaço coletivo, o que sobra não é a autonomia, mas a tirania do desejo individual sobre o outro" (La Taille, 1992, p. 14).

A importância dos limites na infância transcende a mera manutenção da ordem em sala de aula; ela constitui o alicerce para a vida ética e social. Historicamente, a civilização humana estruturou-se sob pactos de convivência que pressupõem a renúncia a impulsos individuais em favor do coletivo. No cenário contemporâneo, observa-se uma interpretação equivocada do protagonismo infantil, que frequentemente resulta na erosão da autoridade docente e parental.

"A rede de ações humanas torna-se tão densa e o controle das emoções tão rigoroso que o indivíduo não pode mais ceder aos seus impulsos momentâneos sem causar danos a si mesmo e aos outros" (Elias, 1994, p. 234).

Contudo, a ausência de balizadores hierárquicos não liberta a criança; ao contrário, condena-a à desorientação. Como defende La Taille (1992), o limite oferece o contorno simbólico necessário para que o sujeito aprenda a respeitar a autoridade. Portanto, o papel do professor e da família, enquanto detentores de uma autoridade amorosa e firme, é o de guiar a criança na transição do egocentrismo para a autonomia, garantindo que o direito de ter

ISSN: 3085-556X

voz não seja confundido com o isolamento de uma liderança para a qual o estágio de desenvolvimento infantil ainda não está preparado.

3.2 O papel da família na formação comportamental

3.2.1 Família como primeiro espaço educativo

Em termos práticos, a intervenção do Estado por meio de decretos atinge apenas a camada superficial da organização social. Como apontam **Silva, Oliveira e Kristensen (2014)** ao discutirem os fatores preditivos e modelos teóricos do comportamento na infância, o núcleo familiar e as interações biopsicossociais primárias são os verdadeiros determinantes na conduta da criança. Não há viabilidade institucional para monitorar os mecanismos internos de disciplina da socialização primária. O que ocorre, portanto, é uma assimetria na cobrança regulatória: o sistema exerce pressão sobre os agentes que buscam cumprir as normas (como os profissionais e as famílias colaborativas), enquanto a omissão deliberada na formação ética permanece à margem de uma intervenção resolutiva.

Essa conjuntura gera um impacto direto no cotidiano pedagógico da Educação Infantil. O docente, despido de prerrogativas legais para intervir na dinâmica privada do lar, recebe o educando com estruturas comportamentais já consolidadas na omissão. Conforme as considerações de Vinha (2003), a ausência de uma base de regras clara no ambiente familiar é um dos principais fatores que acentuam as dificuldades do professor na construção de um ambiente cooperativo em sala de aula. A tentativa do Estado de restringir excessivamente as ferramentas de autoridade parental, sem contrapartida em suporte real, acaba por engessar as famílias que buscam aplicar uma educação estruturada.

Em suma, a eficácia da formação moral na infância reside na coerência entre os valores transmitidos pela família e os estímulos validados pelo meio social. Quando ocorre uma dissonância entre as diretrizes domésticas e as manifestações incentivadas pelas esferas públicas, estabelece-se um conflito de referenciais no desenvolvimento cognitivo da criança, que se vê desorientada. Como assevera Menin (2002) na obra *Valores na escola,* a construção da personalidade ética exige estabilidade e a clareza de balizadores; a ambiguidade de comandos entre o lar e o ambiente externo compromete a internalização das regras.

> Na moral heterônoma todo um conjunto de crenças e ações da criança revela sua posição imitativa e egocêntrica em relação aos outros. As crianças, por exemplo, imitam o uso das regras pelos mais velhos, mas não conseguem regular seus próprios

ISSN: 3085-556X

> comportamentos por elas. [...] Na moral autônoma, ao contrário, o adolescente discute as regras que regem sua vida no grupo e pode reelaborá-las passando a entender as utilidades sociais das regras, e os atos dos outros passam a ser julgados pela intenção; os piores atos são aqueles que mais quebram os laços de solidariedade e confiança entre as pessoas mesmo que pouco aparentes ou não puníveis (Menin, 2002, p. 8).

A exposição precoce a conteúdos e comportamentos que contradizem as normas de conduta e civilidade ensinadas no ambiente familiar não expande o repertório do educando, mas gera uma desorganização conceitual. Para a criança na faixa etária da Educação Infantil, a ausência de uma unidade entre o que se preconiza no lar e o que é chancelado externamente compromete a internalização das regras. Portanto, a intervenção estatal deve atuar de forma subsidiária, preservando a autoridade da família como base estruturante dos valores éticos, sob o risco de converter o espaço social em um ambiente de ambiguidade que prejudica a fixação de limites e a formação do caráter do indivíduo.

Diante disso, a relação entre o Estado e a família deve pautar-se pelo princípio democrático da subsidiariedade e da colaboração mútua, conforme preconiza a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em uma sociedade democrática, o ordenamento jurídico e as diretrizes estatais devem emanar dos anseios e valores das próprias famílias que compõem o corpo social, e não de posturas autocráticas que emulam o absolutismo ou o coronelismo político, onde as normas são impostas verticalmente sem espaço para o diálogo e a contestação técnica.

> A autoridade implica uma obediência na qual os homens retêm sua liberdade, [...] E Platão esperava [...] os homens poderiam pelo menos ter a ilusão de serem livres por não dependerem de outros homens. Não obstante, o governo dessas leis era construído de maneira obviamente despótica e não autoritária (Arendt, 2016, p. 119).

Contudo, a realidade prática revela uma dupla assimetria: de um lado, parcelas do aparato estatal que buscam centralizar o poder de decisão moral, destituindo a autonomia familiar; de outro, núcleos familiares que abdicam de sua responsabilidade civilizatória primária, transferindo integralmente o encargo educativo ao poder público. O equilíbrio pedagógico e ético reside, portanto, no respeito estrito às competências de cada esfera. Cabe ao Estado organizar, apoiar estruturalmente e fiscalizar omissões graves, mas sem invadir o território da soberania familiar na transmissão de valores e na imposição dos primeiros limites, sob o risco de converter a autoridade educativa em mera imposição ideológica.

4 EPISÓDIOS DISRUPTIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ISSN: 3085-556X

A manifestação popularmente conhecida como "crise de birra" encontra na literatura acadêmica o termo técnico de episódio disruptivo. No cotidiano da Educação Infantil, esse fenômeno se materializa quando a criança se joga ao chão, arremessa objetos (como mesas e cadeiras) ou agride fisicamente colegas e professores. O senso comum e a cobertura midiática costumam relatar o fato de forma isolada, enquanto o Estado tenta impor a escola como a instituição responsável por solucionar todas as mazelas comportamentais dos sujeitos.

Contudo, a intervenção escolar é rasa se comparada às camadas profundas da formação psicológica e emocional da criança. Este trabalho não possui qualquer pretensão de solucionar o problema da indisciplina em âmbito global, tratando-se de uma análise documental fundamentada na práxis e na literatura. O que se aponta é que o Estado, ao tentar normatizar e intervir excessivamente nas prerrogativas familiares, acaba por chancelar a omissão de pais que transferem ao poder público um encargo que é de sua estrita responsabilidade. Como apontam Silva, Oliveira e Kristensen (2014), os preditores do comportamento agressivo estão intimamente ligados à estrutura familiar primária, e não à capacidade de contenção da escola.

Existe uma linha divisória clara entre a manifestação comportamental esperada para a faixa etária e a patologização desnecessária. É perfeitamente natural que a criança do Pré 1 apresente episódios de desorganização emocional; faz parte do desenvolvimento infantil testar os limites do meio. Conforme a criança amadurece, o choro rudimentar cede espaço progressivamente para a verbalização ou para conflitos interpessoais típicos da idade, momentos nos quais ela começa a compreender o outro e a perceber o impacto de suas ações no coletivo.

O sinal de alerta, a recorrência problemática, configura-se quando esses episódios evoluem para um padrão de agressividade severa que coloca em risco a integridade física da própria criança, dos pares e dos funcionários da escola. De acordo com as análises sobre a percepção docente da agressividade na escola:

> O comportamento agressivo é definido como toda ação que causa ou implica danos ou prejuízos a alguém, e é expresso de forma confrontativa e/ou não-confrontativa. As formas confrontativas incluem atos diretos, físicos e verbais, como chutar, bater, morder, destruir objetos pessoais e de outros, machucar a si próprio, iniciar discussões, falar palavrões e xingamentos, fazer deboches, ameaças, ridicularizações e/ou provocações. As formas não-confrontativas incluem atos hostis indiretos, como atacar a reputação de outra criança, prejudicar o bom andamento das atividades, perturbar ambientes (incomodando, agitando-se) e provocar intrigas (Lisboa; Koller, 2001, p. 61).

ISSN: 3085-556X

A reiteração desses atos disruptivos graves deixa de ser uma característica do desenvolvimento biológico para se tornar um sintoma de sofrimento e desorganização que exige intervenção emergencial.

A prática docente acumulada revela que é um equívoco simplista transferir a culpa da indisciplina exclusivamente para a criança. O aluno disruptivo é o reflexo direto da dinâmica do seu núcleo familiar; ele não manifesta a agressividade de forma espontânea, mas sim como resultado do ambiente em que foi formado. Portanto, diante de quadros graves, o tratamento clínico (psicológico ou psiquiátrico) não deve isolar o indivíduo, exigindo uma terapia familiar sistêmica que envolva pais, mães ou responsáveis.

> A expressão da agressividade de crianças depende do momento individual e do contexto sócio-histórico no qual estão inseridas. Uma análise ecológica dos ambientes nos quais a criança transita demonstra como a agressão pode influenciar o seu desenvolvimento psicológico e as suas relações interpessoais. (Lisboa; Koller, 2001, p. 62).

A grande problemática enfrentada pela gestão escolar local reside na limitação de suas prerrogativas legais. A instituição de ensino possui apenas o poder de orientar e encaminhar o caso para a rede de assistência à saúde. Se a família, por desinteresse ou negação, recusa-se a aderir ao processo terapêutico, o ciclo de indisciplina permanece sem solução. A desestruturação emocional vista na sala de aula é, fundamentalmente, o espelho da desestruturação das famílias contemporâneas, uma realidade empírica que a escola, isoladamente, não possui ferramentas para mitigar.

5 IMPACTOS NO AMBIENTE ESCOLAR: PREJUÍZOS PARA O COLETIVO, INTERRUPÇÃO PEDAGÓGICA E AS FRONTEIRAS DA VIGILÂNCIA DOCENTE

A recorrência de episódios disruptivos no cenário da Educação Infantil gera consequências que transcendem a individualidade do aluno e impactam diretamente o ambiente da sala de aula. Quando a desorganização emocional e a agressividade tornam-se frequentes, o primeiro prejuízo imediato é a interrupção pedagógica. O tempo que o docente deveria dedicar à mediação das atividades planejadas e ao estímulo do desenvolvimento integral é consumido por manobras de contenção de crise e garantia de segurança física. Essa quebra constante na rotina fragmenta o fluxo de aprendizagem do grupo, gerando um ambiente de instabilidade que prejudica a concentração e o aproveitamento coletivo. Sob essa ótica, a convivência entre as

ISSN: 3085-556X

crianças sofre uma severa deterioração. Conforme apontam Lisboa e Koller (2001), o comportamento agressivo atua como um forte fator de risco para o ajustamento social da própria criança e dos seus pares. O convívio diário com a imprevisibilidade de reações violentas cria uma atmosfera de tensão, gerando insegurança, medo e o acuamento dos demais alunos, que perdem o direito a um espaço seguro de socialização, forçando o grupo a adotar uma dinâmica puramente defensiva.

Esse panorama valida as considerações de Vinha (2003) sobre as crescentes dificuldades do professor na construção de um ambiente cooperativo em sala de aula quando as instâncias de socialização primária falham em entregar balizadores mínimos de conduta. A indisciplina severa atua como um agente descivilizador dentro da escola, onde o direito individual ao impulso desordenado acaba por se sobrepor ao direito coletivo de coexistir em harmonia. O agravamento desse quadro expõe o aspecto mais cruel da rotina docente: o isolamento do profissional na ausência de suporte imediato do próprio sistema educacional; seus parceiros de trabalho e das famílias. Quando os mecanismos de mediação técnica se esgotam diante da recusa deliberada do educando em cooperar, manifestada em provocações abertas, desacato e destruição de materiais, o professor é submetido a uma sobrecarga psicofísica limítrofe. A exposição prolongada a esse nível de estresse atua como gatilho para o esgotamento agudo, forçando o educador a manobras emergenciais de desabafo material ou ao afastamento físico temporário e encaminhamento do aluno para instâncias de apoio como medidas indispensáveis de autopreservação, rejeitando a tese de "terceirização do problema".

A análise empírica demonstra que esses quadros de oposição sistemática operam em uma escalada que desafia a regularidade de qualquer planejamento. Diante de propostas que exigem coordenação motora fina e tolerância à frustração, como a execução de dobraduras por exemplo, o sujeito egocêntrico reage de forma intempestiva ao não atingir o êxito imediato, desorganizando o mobiliário e recusando-se a recolher os insumos dispersos no chão. Frente a essa estratégia de barganha emocional, a literatura pedagógica apoia a aplicação da retirada de atenção condicional e a manutenção da atividade com o restante do grupo. *Outro aspecto destacado por Lisboa (2005), atinente à perspectiva ecológica, é que o desenvolvimento humano é visto como um processo contínuo de adaptação entre o indivíduo e o contexto.*

Ao direcionar a ação pedagógica para os pares colaboradores e deslocar o grupo para os espaços externos de lazer, o docente neutraliza o ganho secundário da crise (o controle do foco

ISSN: 3085-556X

da sala), forçando o aluno disruptivo a confrontar-se com a solidão de sua própria conduta na horizontalidade da sala de aula vaziada.

O desdobramento dessas crises frequentemente culmina na aplicação prática das sanções por reciprocidade e das consequências lógicas preconizadas por Jean Piaget (1992 apud La Taille; Oliveira; Dantas, 1992). A recusa do educando em submeter-se às normas coletivas (como o asseio e a organização para as refeições) e a destruição deliberada de seus próprios pertences, a exemplo da inutilização de cadarços de sapatos durante períodos de contenção institucional na diretoria, geram efeitos concretos autoaplicáveis. Quando o calçado se desprende do pé do sujeito durante o deslocamento e este se joga ao chão exigindo que o adulto repare o dano por ele causado, a intervenção docente eficaz consiste na abstenção da assistência paternalista. O imperativo ético de fazer o educando caminhar autonomamente e recolher seus objetos para o encerramento do turno letivo materializa o axioma de que as escolhas individuais geram ônus reais. “Toda ação gera uma reação igual e oposta” (Newton, 2016, p. 43).

A problemática atinge seu ápice técnico e jurídico quando a ausência de limites domésticos se desdobra em comportamentos compulsivos de desobediência e pica, termo clínico que designa a ingestão deliberada de substâncias não nutritivas como tinta, giz, terra e insumos estranhos ocultos em mobiliários. A conduta desafiadora da criança, que burla a vigilância para cometer atos infracionais contra a própria integridade física, depara-se com uma postura familiar caracterizada pela passividade retórica e pela ausência de punições pedagógicas estruturantes.

“Entretanto, interações pobres, conflituosas, infrequentes ou ausentes geram sentimentos de rejeição e aumentam a probabilidade de prejuízos ao desenvolvimento, manifestos através de comportamentos desadaptados e desajustados”. (Lisboa; Koller, 2001, p. 60).

Ao reduzir a gravidade da transgressão a lamentos superficiais, a família chancela a impunidade e projeta sobre a instituição de ensino o ônus de uma vigilância panóptica absoluta e impossível. Sob o aspecto da responsabilidade civil, o educador depara-se com um cenário de vulnerabilidade jurídica extrema: o sistema exige que o docente tutele vinte educandos simultaneamente, mas tende a responsabilizá-lo de forma isolada pelas intercorrências médicas e sanitárias decorrentes da audácia e da falta de contorno moral do aluno disruptivo. Evidencia-se, assim, que a paralisia pedagógica e o consequente adoecimento do trabalhador da educação

ISSN: 3085-556X

não decorrem da falta de compromisso técnico, mas da falência de um ecossistema que penaliza a docência enquanto tolera a omissão civilizatória dos responsáveis legais.

5.1 O docente diante da indisciplina: papel institucional, limites da atuação, sobrecarga e desgaste emocional

O exercício da mediação pedagógica na Educação Infantil exige do docente a função de balizador das relações interpessoais e dos conflitos emocionais que emergem no cotidiano escolar. O professor atua na contenção de dinâmicas que ameaçam a estabilidade do grupo, buscando auxiliar o educando na transição de um estado de foco exclusivo em suas próprias demandas para a percepção do outro. Sob a perspectiva psicogenética de Jean Piaget (1992 apud La Taille; Oliveira; Dantas, 1992), esse movimento contrapõe-se ao egocentrismo inato característico da primeira infância, um período no qual o sujeito possui limitações cognitivas e emocionais para descentrar e compreender a alteridade espontaneamente. Assim, a intervenção do adulto é o vetor que possibilita a inserção da criança na ordem civilizatória e coletiva.

Todavia, a execução dessa prerrogativa esbarra nas contradições estruturais da realidade educacional brasileira. Embora o discurso oficial preconize uma abordagem pedagógica idealizada e individualizada, a prática cotidiana impõe condições de trabalho massificadas, marcadas por salas superlotadas que reúnem uma pluralidade de demandas neurotípicas e neuroatípicas, além de contextos familiares profundamente heterogêneos. O imperativo de gerir a coletividade em condições adversas exige do educador manobras constantes de otimização de tempo e recursos, distanciando o fazer pedagógico real das diretrizes teóricas românticas formuladas pelas instâncias de gestão.

Essa discrepância entre a expectativa institucional e as condições concretas do "chão da escola" resulta em um severo processo de desgaste emocional e sobrecarga laboral. A cobrança social e política tende a revestir a docência de um caráter sacrificial e moralizante, que desumaniza o profissional ao tentar anular sua subjetividade e sua vida privada fora do ambiente escolar. Ao exigir que o professor solucione de forma isolada as lacunas formativas e os conflitos comportamentais gerados pela ausência de limites no ambiente doméstico, o sistema perpetua um ciclo de adoecimento psicológico, convertendo a atividade pedagógica em um espaço de imobilidade e esgotamento crônico do trabalhador da educação.

ISSN: 3085-556X

5.2 A paralisia defensiva e o isolamento docente

Diante de um sistema regulatório que falha em fornecer insumos básicos e em amparar a autoridade docente, o profissional é empurrado a duas respostas extremas: o esgotamento físico e psíquico decorrente da tentativa de cumprir uma retórica sacrificial e utópica, ou o distanciamento defensivo, caracterizado pelo cumprimento estrito de protocolos burocráticos como estratégia de sobrevivência emocional. Esse fenômeno de abandono funcional ocorre quando o educador percebe que a manutenção da ordem coletiva e a integridade física do grupo tornaram-se responsabilidades exclusivamente suas, sem contrapartida institucional. O isolamento do professor na horizontalidade da sala de aula sabota sua longevidade na carreira e precariza sua saúde mental, transformando o exercício pedagógico em um espaço de imobilidade coercitiva.

5.3 O fluxo de corresponsabilidade institucional como terceira via

Contrapõe-se a esse cenário de vulnerabilidade a implementação de uma terceira via pedagógica, fundamentada na articulação de um fluxo claro de corresponsabilidade e na presença de uma gestão escolar atuante. A superação do dilema entre a sobrecarga e a apatia reside no estabelecimento de limites nítidos para a atuação de cada ator social. Quando o esgotamento dos recursos de mediação técnica do professor é acolhido por uma direção presente, a resolução do conflito deixa de ser um peso individual e passa a ser institucional. O protocolo de encaminhamento progressivo, que transita da intervenção docente para o suporte da gestão, desta para a convocação imediata da responsabilidade familiar e, em última instância de omissão, aciona os órgãos de proteção do Estado (como o Conselho Tutelar), configura a única estrutura viável para a preservação da saúde do educador e para a eficácia do processo civilizador no ambiente escolar.

5.4 A coletividade dos adultos como dispositivo de enfrentamento e descentralização infantil

O enfrentamento da indisciplina e o sucesso do processo de descentralização da criança, ou seja, sua transição do isolamento egocêntrico para a convivência social, dependem intrinsecamente de uma contrapartida que raramente é discutida na literatura: a vivência do coletivo entre os próprios adultos que compõem a comunidade escolar. O isolamento do docente

ISSN: 3085-556X

em sua própria sala de aula, submetido à lógica do "salve-se quem puder", potencializa o desgaste e a vulnerabilidade profissional. Em contrapartida, a articulação de uma rede de apoio solidária entre o corpo docente e a gestão escolar transforma a realidade do trabalho. A cooperação mútua entre os pares não apenas resguarda a saúde mental do educador, mas atua como uma estratégia pedagógica direta na desestruturação dos padrões de comportamento agressivo.

Essa dinâmica colaborativa revela-se eficaz ao expor a plasticidade das condutas disruptivas infantis. A observação empírica demonstra que a criança manifesta episódios de indisciplina de maneira calculada, regulando sua agressividade de acordo com a previsibilidade das reações do adulto e a familiaridade do espaço. Sob o amparo de Piaget (1992 apud La Taille; Oliveira; Dantas, 1992), compreende-se que, na fase da heteronomia moral, o julgamento da criança é balizado pela rigidez das figuras de autoridade e pelo realismo das consequências externas.

Quando o corpo docente atua de forma unificada, promovendo a integração de turmas e a alternância de educadores, o aluno disruptivo perde o domínio do território e o controle das variáveis de reação, vendo-se obrigado a recuar em suas investidas egocêntricas face ao desconhecido. Evidencia-se, assim, que a intencionalidade da conduta desafiadora, mesmo na primeira infância, possui um forte componente de teste de limites regulatórios. A resposta a essa perspicácia infantil não reside no esforço heroico e solitário de um único mestre, mas sim na solidez de um coletivo de adultos que partilha da mesma autoridade ética e do mesmo propósito formativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação promovida pelo presente artigo permite concluir que a superação dos episódios disruptivos e a garantia da integridade psíquica do docente na Educação Infantil dependem de uma profunda reconfiguração estrutural nos papéis exercidos pela escola, pela família e pelas instâncias regulatórias do Estado. Evidenciou-se que o "chão da escola" contemporâneo encontra-se asfixiado por uma armadilha retórica que, sob o pretexto de defender um protagonismo infantil idealizado e de aplicar métricas puramente mercadológicas de avaliação docente, desamparou a autoridade técnica do professor e converteu as salas de aula em espaços de imobilidade coercitiva e vulnerabilidade laboral. A inversão de prerrogativas,

ISSN: 3085-556X

que fragiliza o profissional e premia o distanciamento pedagógico defensivo, atua como um vetor de desestímulo que culmina no adoecimento da categoria e no fenômeno da evasão de profissionais qualificados.

Diante desse cenário de fragmentação e parasitismo institucional, que drena o potencial civilizatório da instituição de ensino, a pesquisa demonstra que a solução viável não reside no esforço heróico e isolado de um único mestre, mas sim na constituição de um autêntico corpo comunitário que una o corpo docente e os núcleos familiares. A superação da crise exige que a família desperte para a intransferibilidade de sua responsabilidade na socialização primária e na fixação dos primeiros limites morais, rejeitando a comodidade da terceirização educativa promovida por discursos assistencialistas que visam à passividade civil. Simultaneamente, urge que os profissionais da educação superem as lógicas divisivas de competição interna por ranqueamento e pontuações, articulando redes solidárias de apoio mútuo em parceria com a gestão escolar local.

Por fim, resgata-se a premissa de que o desenvolvimento humano e a transformação estrutural de uma nação assemelham-se ao crescimento lento e orgânico dos elementos da natureza. O amadurecimento moral de um sujeito demanda anos de contorno estável e cultivo ético; por conseguinte, a reversão de um sistema educacional corrompido e a colheita de uma sociedade fundamentada no respeito coletivo exigem o esforço contínuo de décadas e séculos. Afastar os parasitas burocráticos que sufocam as raízes da docência e restabelecer o limite como um direito ao pleno desenvolvimento da infância constituem, portanto, os primeiros e indispensáveis passos para que a escola retome sua dignidade formativa e cumpra seu papel na edificação de um tecido social salubre e verdadeiramente autônomo.

AGRADECIMENTOS

O autor expressa seu profundo agradecimento à equipe gestora, em especial à diretora Keila, pelo suporte institucional constante, acolhimento técnico e escuta ativa diante dos desafios cotidianos no chão da escola. Estende-se este reconhecimento às professoras parceiras de segmento, Rosana, Gabriela e Iara, cuja solidariedade, parceria e compartilhamento das ações pedagógicas constituíram a rede de apoio indispensável para a preservação da dignidade docente.

Aos meus pais, Silvia e Davi, pelo amor incondicional, suporte emocional e por compreenderem as renúncias necessárias durante esta jornada acadêmica. À Audineide e Michelle, cujos ensinamentos, sabedoria e amizade sempre me serviram de norte e inspiração na trajetória pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, p. 113-131, maio/ago. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/skcRGkVSS8m4dByb8F6ZbQn/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 5 jun. 2026.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. cap. 5. Disponível em: https://presencial.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1625283/mod_resource/content/0/Arendt%2C%20H.%20Entre%20o%20Passado%20e%20o%20Futuro.pdf. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 2.

FROEBEL, Friedrich. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Camara Bastos. Passo Fundo: Editora UPF, 2001. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/822/735. Acesso em: 5 jun. 2026.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 24. ed. São Paulo: Summus, 1992.

LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. **Comportamento agressivo na infância: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. KOLLER, Silvia Helena. Construção e validação de conteúdo de uma escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola. *Psicologia em Estudo*, v. 6, n. 1, p. 59-69, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/5mP97wH9tTmJfNBHhYbTMgm/?lang=pt. Acesso em: 5 jun. 2026.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Valores na escola**. São Paulo: USP, 2002.

MONTESSORI, Maria. **Para educar o potencial humano**. Tradução de Maria Aparecida Alves Corrêa. Campinas: Papirus, 2014.

ISSN: 3085-556X

NEWTON, Isaac. Princípios matemáticos da filosofia natural. Tradução de Triunfo Editorial. São Paulo: Edipro, 2016. p. 43.

PICADO, Juliana da Rocha; ROSE, Tânia Maria Santana de. Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 29, n. 3, p. 532-545, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/TzJdCmLkYtMR3HVdpggZ5Mz/?format=html&lang=pt. Acesso em: 5 jun. 2026.

SILVA, Ana Lívia da; ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. O conceito de liberdade na obra de Montessori: impactos para Educação Infantil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 17., 2024, Presidente Prudente. Anais [...]. Presidente Prudente: Unesp/FCT, 2024.

SILVA, Gustavo Ramos; OLIVEIRA, Rodrigo Grassi; KRISTENSEN, Christian Haag. A etiologia do comportamento agressivo na infância: modelos teóricos e fatores preditivos. In: BORSA, J. C.; BANDEIRA, D. R. (org.). **Comportamento agressivo na infância: da teoria à prática**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. p. 25-42.

VINHA, Telma Pileggi. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. 325 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.