



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

REBEKA DE AZEVEDO LUNA

**EDUCAÇÃO INFANTIL E DISCIPLINA: ENTRE VIVÊNCIAS E POSSIBILIDADES
DE REFLEXÃO**

RECIFE

2026

REBEKA DE AZEVEDO LUNA

**EDUCAÇÃO INFANTIL E DISCIPLINA: ENTRE VIVÊNCIAS E POSSIBILIDADES
DE REFLEXÃO**

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia, do
Departamento de Educação da
Universidade Federal Rural de Pernambuco
– UFRPE, como requisito para a obtenção
de título de Licenciada em Pedagogia.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ywanoska Maria
Santos Da Gama.

RECIFE

2026

FOLHA DE APROVAÇÃO

REBEKA DE AZEVEDO LUNA

EDUCAÇÃO INFANTIL E DISCIPLINA: ENTRE VIVÊNCIAS E POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO

Data da Defesa: ____/____/2026

Horário: ____ horas

Local: _____

Banca Examinadora:

Prof./^a Dr/a. _____ - Orientador/a

Prof./^a Dr/a. _____ - Examinador/a Interno/a

Prof./^a Dr/a. _____ - Examinador/a Externo/a

Resultado: () Aprovado/a

() Reprovado/a

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Suely Manzi – CRB-4 809

L961e Luna, Rebeka de Azevedo.
Educação infantil e disciplina: entre vivências e possibilidades de reflexão / Rebeka de Azevedo Luna. – Recife, 2026.
80 f.

Orientador(a): Ywanoska Maria Santos da Gama.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Recife, BR-PE, 2026.

Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

1. Crianças - Desenvolvimento . 2. Disciplina escolar. 3. Prática de ensino. 4. Disciplina infantil 5. Educação - Estudo e ensino. I. Gama, Ywanoska Maria Santos da, orient. II. Título

CDD 370

Dedico este trabalho à minha tia, Ivani Correia da Silva (*in memoriam*), cuja partida deixou profundas saudades, mas que seguirá sendo lembrada por sua força e coragem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, que tem cuidado de mim desde o ventre de minha mãe e me conduzido a lugares que eu jamais sonhei alcançar.

Aos meus pais, Elizama dos Santos e Sergio de Azevedo, que estiveram ao meu lado nos momentos mais difíceis da minha vida e que sempre fizeram de tudo para que esse sonho se tornasse possível.

Ao meu irmão, Sergio de Azevedo Luna Júnior, que sempre foi uma das minhas maiores alegrias e meu protetor.

Ao meu amor e companheiro, Miguel Moisés, por sempre estar ao meu lado, me apoiando e incentivando ao longo dessa caminhada.

A toda a minha família, que sonhou comigo e me incentivou a seguir em frente.

A todos os meus professores e professoras, que serviram de inspiração ao longo de toda essa trajetória e cujos ensinamentos levarei comigo para sempre.

À minha orientadora, pela acolhida, dedicação, compreensão e afeto, tornando essa caminhada mais leve e significativa.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral analisar o uso de práticas disciplinares na Educação Infantil, sejam elas punitivas ou não, considerando suas implicações no desenvolvimento infantil a partir da perspectiva docente. Parte-se da problemática de compreender de que modo tais práticas são entendidas, aplicadas e justificadas no cotidiano pedagógico. O trabalho fundamenta-se na construção histórica da infância, nas transformações das práticas disciplinares e nas contribuições de abordagens que defendem uma educação voltada ao desenvolvimento integral da criança. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade do Recife-PE. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados a observação em sala de aula e a realização de entrevista com a docente da turma. Para a interpretação dos dados, adotou-se a Análise de Discurso como procedimento metodológico. Os resultados evidenciam que, apesar dos avanços nas concepções contemporâneas de infância, ainda persistem práticas que revelam formas sutis de punição, como o isolamento e a punição seletiva, as quais podem impactar negativamente o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Observa-se, ainda, que tais práticas estão associadas a concepções tradicionais de infância, à fragilidade na formação continuada e às experiências prévias dos educadores. Diante desse cenário, destaca-se a necessidade de promover práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo, na escuta e na mediação, favorecendo a autonomia, a autorregulação emocional e o respeito às singularidades infantis, em direção a uma educação mais humanizada.

Palavras-Chaves: desenvolvimento infantil, disciplinarização, práticas pedagógicas, práticas punitivas.

ABSTRACT

The present study has as its general objective to analyze the use of disciplinary practices in Early Childhood Education, whether punitive or not, considering their implications for child development from the teacher's perspective. It starts from the problem of understanding in what way such practices are understood, applied, and justified in everyday pedagogical practice. The work is grounded in the historical construction of childhood, in the transformations of disciplinary practices, and in the contributions of approaches that advocate an education oriented toward the integral development of the child. This is a qualitative research study, developed through a case study carried out in a Municipal Center for Early Childhood Education in the city of Recife-PE. As data collection instruments, classroom observation and an interview with the class teacher were used. For data interpretation, Discourse Analysis was adopted as the methodological procedure. The results show that, despite advances in contemporary conceptions of childhood, practices that reveal subtle forms of punishment still persist, such as isolation and selective punishment, which may negatively impact the emotional, social, and cognitive development of children. It is also observed that such practices are associated with traditional conceptions of childhood, with weaknesses in continuing education, and with the prior experiences of educators. Given this scenario, the need to promote pedagogical practices grounded in dialogue, listening, and mediation is highlighted, favoring autonomy, emotional self-regulation, and respect for children's singularities, moving toward a more humanized education.

Keywords: child development, disciplinarization, pedagogical practices, punitive practices.

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

RESUMO
ABSTRACT
LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
1.1 A INFÂNCIA E SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA	16
1.2 A EVOLUÇÃO DAS PRÁTICAS DISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO	19
1.3 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS SOBRE DISCIPLINA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	24
1.4 POSSÍVEIS IMPACTOS DAS PRÁTICAS DISCIPLINARES NO DESENVOLVIMENTO DURANTE A PRIMEIRA INFÂNCIA	29
1.5 REGULAÇÃO EMOCIONAL INFANTIL E O PAPEL EMOCIONAL INFANTIL E O PAPEL DA MEDIAÇÃO ADULTA.....	31
1.6 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: PESQUISAS RECENTES EM DIÁLOGO	34
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA.....	37
2.1 NATUREZA DA PESQUISA	37
2.2 UNIVERSO PESQUISADO.....	38
2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	41
2.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE.....	42
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	44
3.1 A PUNIÇÃO SELETIVA COMO VIOLÊNCIA E O ESTIGMA SOCIAL	44
3.2 A DISCIPLINA CENTRADA NO CONTROLE FÍSICO E A NEGAÇÃO DA INFÂNCIA.....	52
3.3 A COMPLEXIDADE DO TRABALHO DOCENTE E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA.....	60
CONCLUSÃO.....	68
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES.....	78
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	79
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	80
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	80

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, filósofos e pesquisadores influentes na educação, como Foucault (2014) e Vygotsky (2003), têm discutido de forma crítica a relação entre disciplina (e disciplinarização) e punição. Em contextos tradicionais, ela foi amplamente utilizada em diferentes contextos históricos para moldar comportamentos e estabelecer limites, sendo frequentemente justificada como necessária à formação moral. Contudo, na contemporaneidade, cresce a defesa de práticas pedagógicas que valorizem a construção de uma educação integral, com a consequente rejeição enfática à punição.

O processo civilizador envolveu um controle progressivo das emoções e comportamentos, estendendo-se às práticas educativas, que passaram de punições físicas para formas mais sutis de disciplinamento. Sendo assim, a violência física, amplamente criticada e rejeitada, deu lugar às formas de punição psicológica, como repreensões e isolamentos. Embora essas práticas ainda sejam socialmente aceitas em alguns contextos, pesquisadores como Mahoney e Almeida (2005), apontam que elas podem dificultar o desenvolvimento socioemocional da criança.

Entre essas estratégias, destaca-se o popular “cantinho do pensamento” ou “cadeirinha do pensamento”, amplamente adotado na educação infantil como uma abordagem disciplinar. Trata-se de uma prática que consiste em isolar uma criança em um local específico para que ela reflita sobre seu comportamento considerado inadequado. Essa técnica, embora ainda comum em muitas instituições infantis, tem sido alvo de críticas e debates cada vez mais frequentes.

Defensores dessa prática argumentam que o isolamento ajuda a criança a desenvolver autocontrole e a aprender a lidar com suas emoções de forma mais adequada. No entanto, os efeitos emocionais, sociais e cognitivos dessa prática ainda são pouco compreendidos e necessitam de uma análise mais profunda. Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento infantil está relacionado às interações sociais, sendo que o isolamento pode limitar as oportunidades de aprendizagem que emergem dessas relações.

Compreender as práticas punitivas no contexto educativo exige um olhar atento à infância e às formas de disciplinamento ainda presentes no cotidiano escolar. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) enfatiza a humanização no processo educativo, propondo uma abordagem dialógica que promova o respeito mútuo e a construção

coletiva de valores. Para Freire, a educação libertadora se alcança através do diálogo, da escuta e do acolhimento, elementos que fortalecem a autonomia e a capacidade reflexiva do sujeito.

É importante também refletirmos sobre os fatores que podem influenciar a escolha dos educadores por essa prática, como uma visão tradicional de infância que considera a criança como um ser passivo, a falta de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil ou até mesmo experiências pessoais do educador como estudante, que podem influenciar suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a aplicação da punição suscita reflexões críticas: essa prática realmente contribui para a formação de valores e para o aprendizado? Ou será que ela reforça mecanismos de exclusão, vergonha ou isolamento social dentro do ambiente escolar? Ao problematizar essa questão, é possível identificar caminhos para uma prática pedagógica que respeite o desenvolvimento integral da criança.

Segundo Jesus e Monteiro (2020), o “cantinho do pensamento” é uma das práticas não institucionalizada no currículo da Educação Infantil, embora ainda seja existente no cotidiano das instituições educacionais. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Brasil, 2021) reforça o respeito à integridade física, psíquica e moral das crianças, consolidando uma nova perspectiva sobre disciplina e proteção infantil. No entanto, mesmo sendo considerada uma estratégia menos invasiva, levanta questões que merecem análise cuidadosa.

No cenário educacional contemporâneo, práticas disciplinares têm sido objeto de intensos debates, à medida que cresce a preocupação com os efeitos emocionais, sociais e cognitivos de métodos baseados no isolamento ou na correção de comportamentos.

Abordagens críticas à educação questionam práticas que tratam a criança como um receptor passivo de ordens ou regras. Hooks (2013) defende que o processo educativo deve ser dialógico, emancipador e capaz de libertar os sujeitos das opressões, valorizando o papel ativo do sujeito no aprendizado. À luz dessas perspectivas, as práticas baseadas na punição podem ser analisadas em suas contradições: elas realmente promovem a autorreflexão, a internalização de valores e o aprendizado sobre limites? Ou reforçam relações de poder, exclusão social e uma visão disciplinar mais tradicional dentro da sala de aula?

Para além de práticas disciplinares impostas, é fundamental reconhecer a criança como sujeito de voz ativa, capaz de participar das decisões que envolvem sua

vida escolar e emocional. A pedagogia freireana, por exemplo, enfatiza o diálogo como uma ferramenta transformadora, em que educadores e educandos constroem conhecimento de maneira colaborativa.

O momento de segregação, sob esse olhar, pode ser substituído por uma oportunidade de diálogo, onde a criança é ouvida sobre seus sentimentos, comportamentos e necessidades. Ao invés de ser um espaço de isolamento, ele pode se tornar um ambiente de acolhimento, reflexão conjunta e construção de soluções para os conflitos, em que a perspectiva da criança seja genuinamente considerada.

Esse reconhecimento de voz ativa não apenas fortalece a relação entre educadores e educandos, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, o respeito mútuo e a capacidade de resolver conflitos de forma assertiva. Ao incluir as crianças no diálogo sobre regras e limites, cria-se um ambiente escolar que respeita suas subjetividades, promovendo uma educação que vai além da transmissão de conteúdos, estimulando a cidadania ativa desde os primeiros anos de vida.

O presente estudo tem como problema de pesquisa a seguinte indagação: de que modo as práticas disciplinares amplamente utilizadas na Educação Infantil são compreendidas, aplicadas e justificadas pelos educadores em seu cotidiano pedagógico? A partir dessa problemática, delineia-se como objetivo geral: analisar o uso de práticas disciplinares, sejam elas de caráter punitivo ou não, na Educação Infantil, considerando sua relação com o desenvolvimento da criança, segundo a perspectiva de docentes.

Para o alcance desse objetivo, estabelecem-se como objetivos específicos: caracterizar as alternativas educativas utilizadas e o discurso das professoras sobre estas; identificar práticas disciplinares utilizadas no cotidiano da sala de aula de educação infantil; e relacionar as práticas e as concepções da professora sobre disciplina e desenvolvimento infantil.

As práticas disciplinares comumente encontradas em muitas escolas brasileiras e amplamente utilizadas como instrumento de disciplinarização na educação infantil reflete um processo sócio-histórico de transição nas práticas educativas: ao longo do tempo, punições físicas e isolamentos, comuns no ambiente escolar, foram substituídas por métodos considerados mais reflexivos e menos violentos.

No Brasil, documentos como o ECA (Brasil, 2021), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018) consolidaram princípios que promovem o respeito à integridade física, emocional e moral das crianças. No entanto, algumas práticas pedagógicas ainda refletem contradições desse percurso histórico e precisam ser questionadas à luz dos direitos das crianças.

A relevância desta pesquisa está na necessidade de ampliar as discussões acerca das práticas disciplinares ainda presentes na Educação Infantil, especialmente aquelas que, embora socialmente naturalizadas, podem produzir impactos no desenvolvimento infantil. Ao problematizar essas práticas a partir da observação do cotidiano escolar e do discurso docente, este estudo contribui para fortalecer reflexões sobre formas de educar fundamentadas no diálogo e na escuta.

Para compreender a complexidade do tema, esta pesquisa adota uma abordagem interdisciplinar, em que a abordagem dos aspectos sociais e culturais ajudam a compreender como essa prática reflete valores historicamente construídos sobre disciplina e infância, nos permitindo possuir um olhar ampliado e mais crítico sobre a questão, integrando diferentes áreas do saber para oferecer respostas mais bem fundamentadas.

Esta monografia está organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica, discutindo a construção histórica da infância, a evolução das práticas disciplinares, diferentes abordagens pedagógicas sobre disciplina e desenvolvimento infantil, os possíveis impactos das práticas punitivas na primeira infância, a regulação emocional e a mediação adulta, bem como o levantamento bibliográfico realizado para esta pesquisa. O segundo capítulo descreve o percurso metodológico adotado, apresentando a natureza da pesquisa, o campo investigado, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise. O terceiro capítulo apresenta a análise e discussão dos dados produzidos durante a pesquisa, relacionando-os ao referencial teórico. Por fim, são apresentadas as considerações finais, retomando os objetivos da investigação, seus principais resultados, contribuições, limitações e implicações para a prática docente.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão do tema que constitui o presente estudo requer que nos situemos em um campo mais amplo, em que contribuições de diferentes disciplinas se articulam e o constituem, especialmente estudos da Psicologia, Sociologia e Filosofia. Ao discutir a infância, suas especificidades e os modos como a sociedade historicamente construíram concepções acerca dessa etapa da vida, torna-se possível compreender melhor as práticas educativas que a envolvem, bem como seus impactos no desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, este capítulo busca articular reflexões que atravessam dimensões históricas, pedagógicas e psicológicas da infância, tomando como referência autores que discutem tanto a evolução das práticas disciplinares quanto as diferentes abordagens adotadas pela educação.

A organização deste capítulo segue uma progressão temática. Inicialmente, apresenta-se a infância e sua construção histórica (1.1), evidenciando como esse conceito foi se transformando ao longo dos séculos. Em seguida, analisa-se a evolução das práticas disciplinares na educação (1.2), relacionando-as às concepções de ensino e aprendizagem de cada período. Posteriormente, discute-se as abordagens pedagógicas sobre disciplina e desenvolvimento (1.3), destacando diferentes perspectivas teóricas. Na sequência, são explorados os possíveis impactos das práticas disciplinares no desenvolvimento durante a primeira infância (1.4). Por fim, aborda-se a regulação emocional infantil e o papel da mediação adulta (1.5), enfatizando a importância do adulto como mediador no processo de aprendizagem e no manejo das emoções da criança. Além disso, também será apresentado brevemente o levantamento bibliográfico construído durante o processo dessa pesquisa (1.6).

1.1 A INFÂNCIA E SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

A infância é uma convenção histórica e socialmente construída, cujas concepções variaram significativamente ao longo do tempo. Segundo Oliveira (2014), as crianças eram vistas como adultos em miniatura, sem que se considerasse a infância como uma fase específica de desenvolvimento, o que moldava práticas educativas mais rígidas, sem preocupação com as particularidades dessa etapa da vida.

Em História Social da Criança e da Família, Ariés (2006), analisa como a ideia de infância era praticamente inexistente no período medieval, momento em que as crianças eram rapidamente assimiladas à sociedade adulta e submetidas a normas disciplinares rígidas. A criança ainda pequena não era reconhecida socialmente, mas, assim que desenvolvida o bastante diante do alto nível de mortalidade, estava pronta para ser confundida com os adultos.

Ainda segundo Ariés (2006, p. 99):

O sentimento de infância não existia [...] o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto.

Sabendo que a infância não era vista como uma fase específica do desenvolvimento humano, as práticas educativas baseadas em disciplina rígida e punição eram comuns, refletindo a visão de que a criança deveria ser moldada para alcançar padrões de comportamento e moralidade.

Segundo Locke (1999), as crianças nascem como uma "tábula rasa", ou seja, uma mente em branco que poderia ser moldada pela educação e pelas experiências. Isso trouxe maior atenção para o papel do ambiente e da educação no desenvolvimento infantil, embora práticas punitivas ainda fossem amplamente utilizadas como ferramentas pedagógicas.

Ainda segundo Ariés (2006), a sociedade só passou a reconhecer a infância como uma fase distinta quando começou a perceber a criança como um ser com necessidades e direitos específicos. Assim, desde o reconhecimento da infância como etapa particular do desenvolvimento humano até a consolidação de princípios pedagógicos baseados no respeito e na dignidade da criança, as práticas educativas passaram por significativas mudanças.

Antes de ser reconhecida como uma instituição de ensino, as escolas eram reservadas para pouquíssimos clérigos e como asilos para estudantes pobres. Naquele período, o reconhecimento das particularidades da idade não era algo fundamental como hoje em dia, assim, as classes eram compostas pelas mais diversas faixas etárias, o que tornava natural conter crianças e adultos no mesmo ambiente, a fim de oferecer uma formação moral através de uma disciplina

autoritária. Somente ao longo do século XV que as turmas foram separadas devidamente com seus mestres. Segundo Ariés (2006, p.110), “Essa evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância”, ou seja, as mudanças na forma como a escola foi organizada ao longo do tempo estão diretamente relacionadas às transformações na maneira como a sociedade passou a compreender a infância.

Com a consolidação da escola como instituição e a ascensão da pedagogia como campo de estudo, começou-se a redefinir a infância como um período que requer proteção, formação moral e desenvolvimento intelectual, mas apesar do reconhecimento da infância, a moralidade era algo visto como fundamental na formação da criança, a correção e a punição eram tidas como algo natural, sendo introduzida através de uma educação cada vez mais rigorosa, chegando aos castigos corporais.

Segundo Aragão e Freitas (2012, p.20):

A violência era, portanto, uma prática comum. Seu uso era legítimo não apenas no universo escolar, mas em todo o processo que envolvesse relações humanas, fossem elas entre senhor e escravo, entre marido e esposa, fossem entre pais e filhos, entre outros exemplos.

Diante da compreensão de que o castigo poderia ser necessário para a educação das crianças, consolidou-se um debate sobre as formas mais adequadas de punição, no qual, ao mesmo tempo em que se rejeitavam os castigos corporais, defendia-se sua substituição por sanções de caráter moral e psicológico. Diante disso, passaram a ser utilizados outros mecanismos de disciplinarização, como um método alternativo às punições físicas (Carvalho, Morais e Carvalho, 2019).

Com o avanço das teorias psicológicas e pedagógicas no século XX, de acordo com Craidy e Kaercher (2009), alguns pensadores abordaram questões sobre teoria sociointeracionista, acreditando que o processo de aprendizagem se constrói a partir das trocas entre o sujeito e o meio em que ele está inserido. Sendo assim, a infância passou a ser entendida como uma fase essencial para o desenvolvimento integral do ser humano, com foco nas interações sociais, emocionais e cognitivas. Essas teorias influenciaram diretamente as práticas educativas, priorizando a escuta ativa, o

respeito à subjetividade infantil e a criação de ambientes de aprendizagem que favorecessem o protagonismo da criança.

Segundo Manacorda (1992), entre alguns tratados da pedagogia humanística, estava a disciplina baseada no respeito e a exclusão das punições corporais comumente utilizadas naquela época.

Freire (1987), através da sua obra *Pedagogia do Oprimido*, passou-se a destacar o papel do diálogo, da autonomia e da afetividade no processo educativo, substituindo práticas autoritárias por estratégias pedagógicas que valorizam a interação e o respeito mútuo.

Atualmente, a visão da criança como sujeito de direitos, consolidada no ECA (Brasil, 2021) e na BNCC (Brasil, 2018), representa um marco significativo na forma como a infância é compreendida. Essa concepção defende que a criança tem direito à educação de qualidade, ao lazer, à participação e à proteção contra qualquer forma de violência ou negligência. Tal perspectiva contrasta com práticas históricas de proteção e controle, que ainda encontram eco em determinadas ações escolares, e aponta para a importância de abordagens que respeitem a singularidade de cada criança, promovendo seu desenvolvimento em todas as dimensões.

Essa linha do tempo histórica evidencia como as práticas punitivas estão enraizadas em concepções antigas sobre a infância, mas também como foram sendo questionadas e transformadas ao longo dos séculos.

Diante disso, torna-se essencial que os educadores compreendam a infância em sua multiplicidade, considerando os diferentes contextos históricos, sociais e culturais que moldam as experiências infantis. Tal compreensão é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, humanizadoras e sensíveis às necessidades e potencialidades das crianças. Com uma educação comprometida com a escuta e o respeito à infância, é possível contribuir para a formação de indivíduos mais independentes, críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

1.2 A EVOLUÇÃO DAS PRÁTICAS DISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

A evolução das práticas disciplinares na educação revela um percurso histórico marcado por mecanismos de controle cada vez mais sutis e interiorizados. De acordo com Souza, Tussi e Berticelli (2009, p. 229), “É a vulnerabilidade infantil que autoriza nossas práticas e ações sobre as crianças”. Ou seja, a imagem da criança

como frágil e dependente legitima a adoção de estratégias de correção que, muitas vezes, desconsideram sua participação na sociedade enquanto sujeito de direitos.

Vivemos em uma sociedade em que, desde a primeira infância, somos induzidos a incorporar regras e normas de conduta que nos cercam tanto no meio social quanto no ambiente escolar, frequentemente de maneira sutil e disfarçada sob o discurso da boa formação e do cuidado.

Segundo Foucault (2014, p. 135), “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma “relação de docilidade-utilidade”, são aquilo que podemos chamar as “disciplinas””. Essa reflexão evidencia como os processos educativos, ao mesmo tempo em que formam, também disciplinam, conduzindo as crianças à adaptação de comportamentos considerados adequados. Assim, a escola torna-se um espaço de construção de saberes, mas também de controle, onde o poder se exerce de forma sutil, moldando atitudes e subjetividades.

A ideia de um "bom estudante", historicamente construída pelas instituições escolares, muitas vezes está associada àquele que apresenta um comportamento disciplinado, obediente e que se adequa às normas estabelecidas sem questionamentos. Nesse sentido, é considerado um bom discente aquele que apresenta um corpo submisso e controlado, ou seja, o que se comporta de forma previsível, silenciosa e produtiva dentro do ambiente escolar. Essa concepção está diretamente relacionada à noção de corpo dócil apresentada por Michel Foucault, que afirma: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (2014, p. 134). A escola, se vista como instituição disciplinadora, molda comportamentos por meio de avaliações, punições e recompensas, buscando formar sujeitos controláveis. O "bom estudante", portanto, é resultado de um processo de normalização, no qual corpos e condutas são regulados para atender às expectativas sociais de rendimento, controle e eficiência. Essa lógica, no entanto, pode apagar a singularidade dos sujeitos e desvalorizar formas de aprender que rompem com esse modelo.

Foucault também destaca que o adestramento das condutas é viabilizado por técnicas específicas de poder, como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame, instrumentos que, juntos, operam o controle e a individualização dos sujeitos, ao mesmo tempo em que produzem saberes sobre eles. Ainda segundo Foucault (2014, p.168 a 189), a vigilância hierárquica acontece através de um jogo de

olhar que demonstra claramente o poder de quem aplica, o que nas instituições disciplinares se tornava uma espécie de microscópio do comportamento. Já a sanção é concebida após a vigilância, em que acontece uma espécie de repressão a aqueles que não se comportam da forma esperada. O exame, por sua vez, se dá através de uma classificação que estabelece o valor de quem está sendo observado.

Uma outra técnica disciplinar abordada por Foucault (2014) é o panoptismo, entendido como um mecanismo de poder fundamentado na vigilância, originado no modelo de prisão do século XVIII que permitia a observação constante dos presos por um único vigia, levando-os a internalizar essa vigilância e a se comportarem como se estivessem sempre sendo observados. Essa lógica extrapola os muros da prisão e se estende a diferentes instituições sociais, como escolas, hospitais, quartéis e fábricas, configurando-se como um verdadeiro laboratório de poder. Nesse sentido, Cabral et al. (2021) complementam ao destacar que o espaço escolar, para além de sua dimensão física, expressa discursos, culturas e ideologias, funcionando também como uma ferramenta pedagógica que impacta o processo de ensino-aprendizagem.

Quando trazemos essa discussão para a educação infantil, apesar das discussões atuais acerca das particularidades da infância, de acordo com Oliveira (2014), muitas instituições ainda se concentram exclusivamente no desenvolvimento cognitivo, ignorando a importância dos vínculos afetivos nesse processo. Essa abordagem está diretamente ligada a uma concepção reducionista de desenvolvimento, que negligencia a complexidade das interações infantis.

Segundo La Salle (1828, p. 139-140), “pela palavra punição, devemos entender tudo o que é capaz de fazer as crianças sentirem os erros que cometeram, tudo o que é capaz de humilhá-las, de confundi-las [...] uma certa frieza, uma certa indiferença, uma privação, uma humilhação [...]” (tradução nossa).

Historicamente, ao se considerar necessário punir as crianças para o suposto bem de sua formação, discutia-se qual seria a maneira mais adequada. Se havia uma rejeição crescente aos castigos físicos, buscava-se então substituí-los por sanções de ordem moral ou emocional (Carvalho; Morais; Carvalho, 2019).

Essa discussão permanece atual: os castigos corporais deram lugar a estratégias mais simbólicas, entre essas estratégias, está o “cantinho do pensamento”, encontrado até mesmo em instituições de creche. Socialmente entendido como uma prática reflexiva, esse recurso tem sido questionado por seu

potencial de exclusão e constrangimento. Embora considerado um avanço em relação às punições violentas, ele também pode provocar sentimentos de solidão e exclusão.

Além do nome “cantinho do pensamento”, existe alguns outros nomes muito comuns dados a essa prática, como: "cantinho da reflexão", "cantinho do sossego", "cadeira do tempo", "cantinho da calma", "espaço do silêncio", entre outros. Em alguns casos, “tempo para pensar”. Apesar das variações terminológicas, esses espaços mantêm a lógica disciplinar: separar a criança do grupo como forma de controle do comportamento, o que pode representar uma forma velada de punição. O uso desses diferentes nomes pode indicar tanto uma tentativa de humanizar a prática quanto uma camuflagem de práticas punitivas sob um discurso mais aceitável socialmente.

Sob a ótica foucaultiana, o “cantinho do pensamento” pode ser compreendido como uma forma de punição: ao isolar a criança, observar seu comportamento e induzir à interiorização de normas, a prática atua como instrumento de controle envolto em um discurso pedagógico de autoconsciência.

A ideia de que a criança deve se submeter às regras impostas pelos adultos, sob a justificativa de que “o adulto sabe o que é melhor para ela”, revela uma concepção adultocêntrica de educação, centrada na obediência e no controle do comportamento. Essa prática é comum no ambiente familiar e, muitas vezes, estende-se também à escola.

Como apontam Kaperovs, Lemos e Cruz (2023, p. 78):

O que ocorre frequentemente, porém, é que, ao longo do desenvolvimento da criança, nas interações sociais que a ajudarão a construir seus valores, no cotidiano familiar, os pais acabam utilizando procedimentos que levam a criança ou jovem a se submeter às regras porque esse adulto ‘sabe o que é melhor para ela’, para que seja ‘bem-comportado’ e obediente.

Esse modelo de disciplinamento, que prioriza a submissão, também é reproduzido por educadores, especialmente na educação infantil. A autoridade é muitas vezes exercida de maneira vertical, não abrindo espaço para o diálogo, a escuta ou a autonomia da criança.

De acordo com Dias, Carvalho e Marques (2023, p. 12525):

[...] os estudantes devem ser estimulados a questionar, de forma autônoma e crítica, os pressupostos da pretensa universalidade e objetividade dos valores e critérios morais que são frequentemente impostos sobre eles de cima para baixo (ou de fora para dentro), seja pelo conjunto de crenças e valores dos grupos sociais dominantes ou mesmo pela estrutura político-ideológica de certos governos que instrumentalizam seus interesses e perspectivas particulares por meio da máquina pública.

Nessa perspectiva autoritária, espera-se que a criança seja apenas “bem-comportada” e obediente, sem que tenha a oportunidade de questionar as normas ou participar da construção das regras de convivência. Isso desconsidera a criança como sujeito de direitos, capaz de pensar, opinar e participar ativamente das decisões que dizem respeito à sua formação e ao seu cotidiano.

Ao impor regras de maneira unilateral, o adulto ocupa uma posição hierárquica que silencia a escuta e invalida os saberes infantis, desestimulando o desenvolvimento da autonomia moral e do pensamento crítico. A disciplina, então, passa a ser compreendida como sinônimo de obediência cega, e não como um processo dialógico e coletivo de construção de valores. Essa abordagem pode contribuir para a formação de sujeitos passivos, que obedecem por medo de punições ou em busca de recompensas, e não por compreenderem o sentido das normas ou por reconhecerem seu valor para a vida em sociedade.

Segundo Aragão e Freitas (2012), foi com o passar do tempo, as formas de correção se tornaram menos físicas e mais subjetivas, porém continuam podendo gerar impactos emocionais duradouros na memória escolar dos educandos.

A transição para métodos mais humanizados reflete uma busca por abordagens que priorizem o diálogo e a mediação de conflitos. Craidy e Kaercher (2009) apontam que essa mudança é influenciada por teorias como as de Piaget, Vygotsky e Wallon, que concebem o desenvolvimento como um processo dinâmico, afetivo e social. Freire (1987), por sua vez, ressalta que o diálogo é a base da construção do conhecimento e da formação crítica.

Na perspectiva de Freire (1978), educar é um ato político, permeado por escolhas éticas que impactam a forma como as crianças veem a si mesmas e o mundo. A prática educativa não é neutra: está sempre relacionada à construção de subjetividades e à transformação social.

Freire (1987, p. 39) afirma: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Essa concepção reforça que as relações pedagógicas são espaços de construção coletiva, nos quais

professores e alunos participam ativamente do processo de aprendizagem. Ao refletirmos sobre o uso de punições no cotidiano escolar, devemos considerar que essas práticas não apenas regulam comportamentos, mas também comunicam valores sobre autoridade, poder e respeito.

A adoção de sanções simbólicas pode reforçar dinâmicas hierárquicas e autoritárias. Por outro lado, abordagens baseadas na escuta, na empatia e na valorização das perspectivas infantis favorecem a construção de uma cultura escolar mais justa, dialógica e respeitosa. Educar, assim, é mais do que ensinar conteúdos — é formar cidadãos críticos e conscientes.

No entanto, essa mudança de paradigma também impõe desafios aos educadores, que precisam desenvolver formas eficazes de lidar com comportamentos considerados inadequados sem recorrer à punição. Isso exige ambientes que promovam a escuta ativa, a participação infantil na resolução de conflitos e o respeito às especificidades de cada contexto.

Além disso, é essencial compreender que o comportamento das crianças é influenciado por fatores diversos — familiares, sociais e culturais — e que reconhecer essa complexidade é fundamental para construir práticas pedagógicas que respeitem os direitos das infâncias e favoreçam seu pleno desenvolvimento.

Por fim, a trajetória das práticas disciplinares mostra que é urgente educar para a autonomia, ajudando os estudantes a desenvolverem habilidades como empatia, autorregulação e responsabilidade. Para isso, é necessária uma formação docente contínua e reflexiva, que ofereça ferramentas para transformar a sala de aula em um espaço de escuta, confiança e respeito mútuo.

1.3 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS SOBRE DISCIPLINA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A ideia de disciplina muitas vezes é associada ao desenvolvimento moral, que de acordo com Vinha (1999), refere-se ao desenvolvimento das crenças e valores construídos socialmente. Essa moralidade pode ser entendida como um conjunto de princípios que regem as ações humanas, onde ela se forma por meio das interações sociais e da vivência em diferentes contextos, especialmente na família e na escola, no caso da primeira infância. Nesse sentido, é possível compreender que o convívio com o outro é essencial para que a criança aprenda a respeitar regras, valores e

combinados, passando a internalizar princípios que norteiam suas atitudes e decisões. A moral, portanto, não é inata, mas construída na relação com o meio.

À luz de Piaget, La Taille (2006) afirma que o sujeito, a depender da qualidade das interações que estabelece com o meio, pode evoluir do estágio de anomia — caracterizado pela ausência de regras morais — para uma condição de autonomia moral, passando antes por uma fase intermediária de heteronomia, em que as normas são obedecidas por imposição externa.

Esse processo evidencia que o desenvolvimento moral é resultado das experiências que a criança vivencia em seu ambiente social. Segundo Vinha (1999, p. 23), “o que faz uma criança desenvolver mais ou menos a sua moralidade e a sua autonomia, é justamente o convívio, se ela está interagindo num ambiente autoritário ou democrático”. Ou seja, se essas experiências são baseadas em respeito, cooperação e diálogo, elas favorecem a passagem da obediência cega à compreensão consciente das regras.

Segundo Pereira e Moraes (2017, p. 112 e 113) “Para Piaget, a moral heterônoma é baseada na coerção adulta, uma relação de respeito unilateral, que tem como princípio a desigualdade entre adultos e crianças, sendo estas movidas pelo dever e pela obrigação”. Ou seja, nesse estágio, a obediência não é fruto da compreensão da regra, mas sim do medo da punição ou da vontade de agradar a autoridade. Não há espaço para o diálogo ou para a construção coletiva de significados; a criança apenas cumpre o que lhe é imposto.

Piaget (1994, p. 23) afirma:

[...] as regras morais, que a criança aprende a respeitar, lhe são transmitidas pela maioria dos adultos, isto é, ela as recebe já elaboradas, e, quase sempre, nunca elaboradas na medida de suas necessidades e de seu interesse, mas de uma vez só e pela sucessão ininterrupta das gerações adultas anteriores.

Comumente os adultos impõem regras sem considerar o contexto e a compreensão da criança, ignorando seus interesses, necessidades e singularidades. Isso pode resultar em uma aprendizagem moral superficial e pouco significativa, baseada apenas na repetição de modelos anteriores, e não na reflexão.

Dentro desse processo complexo e gradual que ocorre ainda durante a infância, é fundamental considerar que a indisciplina na infância não deve ser vista

apenas como desafio à autoridade, mas muitas vezes como uma etapa na construção do próprio desenvolvimento moral. No entanto, muitas vezes, no âmbito escolar, o docente não possui os conhecimentos necessários para compreender plenamente como esse desenvolvimento moral se dá, sendo esse um aspecto ainda pouco abordado na formação docente.

O desenvolvimento moral das crianças e os modos como a disciplina é construída nas escolas estão profundamente ligados a elementos do currículo oculto — aspectos que não estão formalmente expressos nos documentos oficiais, mas que são transmitidos por meio das práticas cotidianas da escola. Nesse contexto, Barrios, Araujo e Branco (2011, p. 93) afirmam que “[...] o desenvolvimento moral aparece como parte de um currículo oculto imerso na vasta rede de interações sociais que se estabelecem no contexto escolar”.

Um dos principais elementos desse currículo oculto diz respeito à forma como os conflitos são tratados. Frequentemente, em vez de serem compreendidos como oportunidades pedagógicas para a aprendizagem moral e social, os conflitos são silenciados ou resolvidos de forma autoritária, o que tende a reforçar a obediência e a hierarquia em detrimento da escuta, do diálogo e da construção coletiva de regras. De acordo com De Nadai, Vicentin e Bozza (2015, p. 528), “A concepção que a escola tem sobre o conflito pode favorecer ou não a construção da autonomia moral da criança”. Como destacam Fernandes, Ferreira e Martins (2023, p. 5538), “Apesar do conflito ser compreendido como algo negativo na educação tradicional, na perspectiva construtivista este é resultado das relações interpessoais e são necessários para o desenvolvimento”.

A busca por uma sala de aula silenciosa, muitas vezes associada a uma ideia de disciplina eficaz e à eficiência do trabalho docente, revela uma concepção de educação que valoriza o controle e a passividade, em vez da participação ativa das crianças. Uma prática recorrente é a de encaminhar os alunos que não se adequam às regras disciplinares para a gestão, como forma de punição, o que reforça a autoridade institucional e afasta o professor da responsabilidade de lidar diretamente com os desafios do convívio escolar. Tal prática evidencia, além da fragilidade no preparo docente, a falta de tempo e de estratégias para lidar com os conflitos de forma construtiva.

Outro fator que fragiliza o desenvolvimento moral dos alunos é a ausência de vínculos sólidos entre a escola e a família. Essa desconexão compromete a

construção de um ambiente educativo colaborativo. De acordo com De Nadai, Vicentin e Bozza (2015, p. 526), “quando ocorrem conflitos na escola, geralmente, nos deparamos com a terceirização da resolução dos mesmos, ou seja, a escola julga que cabe à família a intervenção aos conflitos, mesmo que estes tenham ocorrido dentro da escola”.

À luz de Fernandes, Ferreira e Martins (2023, p. 5536), compreende-se que, embora a família seja o primeiro espaço de socialização da criança, a escola também exerce papel fundamental nesse processo, contribuindo ativamente para a construção da moralidade racional e influenciando na manutenção ou transformação dos valores. Ao terceirizar sua função, a escola acaba por negar sua responsabilidade na formação ética e social dos estudantes, transferindo a culpa para as famílias, como se o “mau comportamento” da criança fosse exclusivamente consequência do ambiente doméstico, sem considerar as dinâmicas escolares e os contextos sociais mais amplos nos quais essas famílias estão inseridas.

Pereira e Moraes (2017, p. 120 a 133), nos traz alguns exemplos de apelos emocionais comumente utilizados nas práticas educativas, como “papai do céu não gosta disso”, “se fizer isso, não vai para o parque”, ou “vou tirar seu brinquedo”. Tais estratégias tentam controlar o comportamento por meio da culpa ou da ameaça, mas não contribuem efetivamente para o desenvolvimento da autonomia moral. Ao contrário, reforçam uma obediência baseada no medo ou na recompensa.

Sendo assim, Barrios, Araujo e Branco (2011), reforçam que é essencial refletir sobre as competências exigidas dos profissionais que atuam no contexto escolar, bem como a importância de incluir esse tema na formação continuada de professores, especialmente no que diz respeito à construção de valores humanos que favoreçam o desenvolvimento moral.

Para refletir criticamente sobre as práticas disciplinares na educação infantil, podemos recorrer a alguns pensadores, cujas contribuições oferecem subsídios teóricos para a construção de ambientes educativos mais inclusivos e respeitosos.

Freire (1987) enfatiza que práticas autoritárias rompem com o respeito mútuo, elemento central para a criação de espaços de aprendizado significativos. Para ele, o diálogo é o principal instrumento pedagógico, uma vez que valoriza as experiências das crianças, promove a participação ativa e fortalece a autonomia. Práticas punitivas, ao contrário, desconsideram o potencial criativo e reflexivo das crianças, reduzindo a aprendizagem a uma relação vertical e opressiva. Freire destaca que a verdadeira

educação deve ser um ato libertador, promovendo não apenas o aprendizado, mas também a consciência crítica e a transformação social.

A luz de Vygotsky, Oliveira (1997), argumenta que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação social. Para o autor, práticas punitivas têm o potencial de inibir dinâmicas saudáveis de aprendizagem, uma vez que podem limitar a curiosidade, a exploração e a construção do conhecimento em conjunto com os outros. Em sua teoria sociocultural, Vygotsky ressalta que o aprendizado é mediado pelo outro, e práticas que intimidam ou constroem a criança comprometem o ambiente seguro necessário para que essa mediação ocorra. A criação de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) depende de interações positivas, que encorajam a criança a avançar além de suas capacidades atuais com o apoio de um adulto ou de pares mais experientes.

Wallon (1981) por sua vez, ressalta o papel central da afetividade no processo educativo, e nega a natureza de tratar a criança de forma fragmentada.

Segundo Mahoney e Almeida (2005, p.26) “quando não são satisfeitas as necessidades afetivas, estas resultam em barreiras para o processo de ensino-aprendizagem [...]”. Ao integrar a afetividade no planejamento pedagógico, o professor pode facilitar a criação de vínculos de confiança e a promoção de habilidades socioemocionais fundamentais para a convivência em sociedade.

Segundo Santos, Santos e Vyllachan-Lyra (2021), a abordagem Pikler possui quatro princípios são considerados fundamentais no processo de educar e cuidar de bebês e crianças pequenas. Um desses princípios é: o valor das relações afetivas privilegiadas e estáveis, que na primeira infância é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, especialmente nas turmas de creche. Essa construção de vínculos seguros com adultos cuidadores se torna essencial para que a criança se sinta protegida e acolhida. Essa segurança afetiva permite que o bebê explore o ambiente com confiança, desenvolvendo sua autonomia, criatividade e capacidade de se relacionar com o outro. A previsibilidade nos cuidados, a continuidade nas interações e a presença de um olhar sensível e respeitoso por parte do adulto são elementos que fortalecem esse vínculo. Quando a criança vivencia relações estáveis e afetuosas, ela constrói uma imagem positiva de si mesma e do mundo, o que repercute diretamente em seu bem-estar emocional, social e cognitivo.

Segundo Falk (2016, p. 24):

Se durante os cuidados o educador se aproxima com atenção e delicadeza da criança, mesmo que ela seja muito pequena; se lhe explica de início tudo aquilo que está fazendo e acontecendo com ela; se ela sempre se empenha em compreender os sinais e as manifestações pelas quais a criança expressa seus desejos e necessidades, ela cria a possibilidade de que, independente da sua idade, ela "intervenha", por sua vez, no processo de cuidados e na maneira de satisfazer as suas necessidades [...].

Sendo assim, os momentos de cuidado ultrapassam a dimensão da higiene ou da alimentação e tornam-se experiências significativas de interação. Eles não apenas fortalecem o vínculo afetivo entre criança e educador, mas também contribuem ativamente para o aprendizado, o desenvolvimento da autonomia e a constituição da identidade da criança. Ao serem tratadas como sujeitos de direitos desde muito cedo, as crianças aprendem a expressar seus sentimentos, a confiar em si e nos outros, e a participar das decisões que dizem respeito a elas, mesmo nos pequenos gestos do cotidiano.

Assim, o diálogo, a interação social e a afetividade emergem como elementos fundamentais para a criação de práticas pedagógicas que substituam estratégias punitivas por abordagens mais humanizadoras e respeitosas. O contrário disso pode impactar no desenvolvimento da criança, como discutiremos a seguir.

1.4 POSSÍVEIS IMPACTOS DAS PRÁTICAS DISCIPLINARES NO DESENVOLVIMENTO DURANTE A PRIMEIRA INFÂNCIA

Compreendido pela literatura científica como primeira infância, o período de 0-6 anos é destacado como uma fase essencial para a formação do indivíduo ao longo de toda a sua vida (Teixeira, Teixeira e Villachan-Lyra, 2022). Durante a primeira infância, as interações com o ambiente, as relações afetivas e as experiências sociais desempenham papel determinante na formação de suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica (Título V, Capítulo II, Seção II, Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. Entende-se por desenvolvimento integral aquele que vai além da aquisição de conteúdos cognitivos, contemplando também os aspectos emocionais, sociais, físicos

e culturais da criança. A proposta da educação integral é proporcionar experiências que favoreçam o crescimento pleno da criança em todas as suas dimensões.

Quando falamos em creche, o perfil da criança atendida por ela é de 0 a 3 anos, fase marcada por intensas descobertas, expressões de afeto, construção de vínculos e desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Segundo o RCNEI (1998, p. 21), “As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”. Isso significa que, mesmo nos primeiros anos de vida, a criança interpreta, reage e interage com o mundo de forma única, o que exige do adulto uma escuta sensível.

É ainda durante a primeira infância que se inicia o processo de internalização de regras de convívio, princípios e valores, que ocorre de maneira processual, por meio da observação, da repetição de situações cotidianas, das interações com os adultos e com outras crianças, através de experiências.

Pensar sobre o estresse faz parte dessa discussão ao estudarmos o desenvolvimento da criança. De acordo com Accioly, Mendes e Villachan-Lyra (2017), existem três tipos de estresse: o positivo, o tolerável e o negativo. O primeiro é um tipo de estresse saudável, que ajuda no desenvolvimento diante da superação de pequenos conflitos, auxiliando na construção da autonomia. Já o tolerável ocorre diante de situações intensas, mas que, por serem temporárias, ainda são superáveis. Por outro lado, o estresse tóxico, vivenciado durante longos períodos e causado por situações de violência, negligência ou insegurança emocional, pode prejudicar significativamente o desenvolvimento infantil.

De acordo com Algeri (2005, p. 310):

O efeito do abuso infantil pode manifestar-se de várias formas, em qualquer idade. Internamente, pode aparecer como depressão, ansiedade, pensamentos suicidas ou estresse pós-traumático, pode também se expressar externamente como agressão, impulsividade, delinquência, hiperatividade ou abuso de substâncias [...].

Essas influências ressaltam como experiências negativas na primeira infância podem comprometer o desenvolvimento emocional da criança. Na educação infantil, práticas punitivas, como o uso do "cantinho do pensamento", muitas vezes são justificadas como estratégias para promover disciplina. No entanto, essas abordagens podem gerar sentimento de rejeição, insegurança e vergonha, agravando

comportamentos como ansiedade e agressividade. Isso ocorre porque, em vez de ajudar a criança a compreender e regular suas emoções, essas práticas reforçam a dificuldade de lidar com impulsos emocionais, perpetuando um ciclo de desregulação comportamental. Assim, é essencial repensar essas abordagens e priorizar práticas pedagógicas que valorizem o acolhimento e a orientação positiva, respeitando os direitos e as necessidades das crianças.

É importante compreender que cada criança expressa e regula suas emoções de maneira singular, influenciada por seu histórico de vida e contexto familiar. Assim, o adulto precisa estar atento à diversidade presente em sala de aula, oferecendo estratégias que respeitem essas individualidades.

Falk (2016), aborda a importância de os cuidadores estabelecerem uma relação de segurança afetiva com a criança que está sendo cuidada, pois essa vinculação oferece bases essenciais tanto para sua saúde mental quanto para o desenvolvimento do desejo de explorar o ambiente e realizar atividades de forma autônoma.

De acordo com Freitas (2023, p. 36), “Assim, a figura de referência nas unidades educativas é 'o outro significativo' que vai ajudar a criança a trilhar um percurso que é seu, é único, mas não ocorre desvinculado da relação com os demais e com a cultura”. Na abordagem Pikler, esse adulto tem o papel de criar um ambiente de cuidado seguro e estimulante. Sua função é proporcionar um vínculo afetivo estável, que permita à criança sentir-se confiante para explorar o mundo ao seu redor. Esse papel é desempenhado com base em observação atenta, respeito às escolhas da criança e intervenções delicadas que assegurem sua autonomia.

Portanto, ao refletir sobre as práticas pedagógicas na educação infantil, é fundamental que se priorizem abordagens voltadas à compreensão aprofundada das necessidades das crianças. Dessa forma, é possível contribuir para um desenvolvimento integral que respeite o ritmo e a singularidade de cada indivíduo.

1.5 REGULAÇÃO EMOCIONAL INFANTIL E O PAPEL EMOCIONAL INFANTIL E O PAPEL DA MEDIAÇÃO ADULTA

A forma como aprendemos a lidar com as emoções ao longo da vida vai englobar situações estressoras de diferentes níveis que afetam a regulação emocional, a possibilidade de pensar e agir para buscar um equilíbrio ou sensação de

segurança. De acordo com Gross (1998, p. 275, tradução nossa), a regulação emocional refere-se aos " [...] processos pelos quais os indivíduos influenciam as emoções que têm, quando as têm e como experienciam e expressam essas emoções". Trata-se de um processo fundamental para o convívio social, a aprendizagem e o bem-estar emocional, e que se desenvolve gradualmente, ao longo da infância, com base na interação entre fatores individuais e contextuais.

A ideia de que uma prática baseada na disciplinarização seja suficiente para garantir a regulação emocional das crianças parte de um pressuposto simplista sobre como as emoções e o comportamento são aprendidos. Segundo Bisquerra (2001), a educação emocional deve ser entendida como um processo contínuo que acompanha toda a formação humana, buscando desenvolver competências emocionais que complementem o crescimento cognitivo e contribuam para a construção integral da personalidade. Essa abordagem pretende oferecer ao indivíduo ferramentas para compreender e lidar com as próprias emoções, permitindo que enfrente com mais equilíbrio as situações do cotidiano. Além disso, destaca-se que educar emocionalmente implica ir além da transmissão de conteúdos, incorporando práticas que estimulem habilidades cognitivas, sociais e afetivas, favorecendo o bem-estar individual e coletivo.

Crianças pequenas, especialmente aquelas na primeira infância, ainda estão em processo de desenvolvimento de habilidades básicas, como o controle de impulsos e a compreensão de sentimentos complexos. Esperar que uma criança, nessa fase inicial, consiga refletir e regular suas emoções de forma autônoma diante de uma prática disciplinar, pode ser inadequado, considerando suas limitações naturais de desenvolvimento emocional e cognitivo.

Piaget (1969) argumenta que, nas primeiras fases de desenvolvimento, as crianças ainda não possuem as estruturas cognitivas e emocionais necessárias para lidar sozinhas com suas emoções. A maturidade emocional e a capacidade de autorregulação se desenvolvem gradualmente, com o apoio e a mediação dos adultos. Portanto, é irrealista esperar que uma criança pequena consiga lidar de maneira autônoma com os complexos processos emocionais que envolvem frustrações, conflitos e desafios. A aprendizagem dessas habilidades ocorre, conforme Piaget e outros teóricos, a partir da interação com o ambiente social e da experiência vivida.

Vygotsky (1991) também sustenta que a capacidade de refletir criticamente sobre as próprias ações e emoções só se consolida gradualmente, com o auxílio de

mediadores adultos e por meio das interações sociais. Em sua teoria, a zona de desenvolvimento proximal destaca o papel da mediação e do acompanhamento adulto na aprendizagem de novas competências, inclusive emocionais e cognitivas, como o autocontrole e a empatia.

De acordo com Bastos e Dér (2010, p. 46), “[...] as relações da criança com as pessoas de seu meio são marcadas por influências recíprocas, podendo ser consideradas como ocasiões ou motivos para ela se exprimir ou se realizar”. Sendo assim, é possível perceber que as relações interpessoais desempenham um papel essencial no desenvolvimento infantil, sobretudo no que se refere à mediação do adulto. A criança constrói seu desenvolvimento por meio de interações contínuas com o meio, sendo o adulto um agente fundamental nesse percurso.

Sendo assim, as práticas disciplinares, ao invés de ajudar a criança a compreender e lidar com suas emoções, podem, na verdade, reforçar a dificuldade de lidar com impulsos emocionais, perpetuando um ciclo de desregulação comportamental. Para crianças que já enfrentam desafios emocionais, como ansiedade ou agressividade, a imposição de um espaço isolado pode agravar seus comportamentos, ao invés de favorecê-los.

É fundamental repensar abordagens que não apenas respeitem as limitações psicológicas das crianças, mas que também valorizem a importância das interações sociais e da mediação adulta no processo de desenvolvimento emocional. A regulação emocional das crianças deve ser entendida como um processo contínuo e colaborativo, que envolve a participação ativa dos adultos e a criação de um ambiente de apoio, compreensão e diálogo. Esse ambiente proporciona à criança a oportunidade de aprender a lidar com suas emoções de maneira mais saudável e integrada ao contexto social ao seu redor.

Piaget (1994), afirma que o meio social não atua apenas como um reforço externo, mas é essencial para que a criança construa seu pensamento. Nessa mesma perspectiva, Vygotsky (1991, p.58) destaca que “[...] aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. Sendo assim, se faz necessário compreender a necessidade da presença do adulto como mediador no processo de educar e cuidar. Quando nos referimos à mediação adulta no processo de regulação emocional, estamos falando da presença de alguém para auxiliar a criança na compreensão e nomeação das suas emoções. Isso significa que, por meio de interações significativas e respeitadas, a criança aprende a reconhecer seus

sentimentos, compreender os sentimentos dos outros e desenvolver estratégias para lidar com frustrações, desejos e conflitos. Ao acolher e escutar, o educador contribui para que a criança desenvolva segurança emocional e habilidades de convivência.

Gondim, Moraes e Brantes (2014) definem uma pessoa emocionalmente competente como aquela capaz de se expressar, ter boa regulação emocional e lidar adequadamente com suas emoções, sejam elas agradáveis ou desagradáveis, visando uma melhor qualidade de vida em todas as dimensões de sua vivência.

Em suma, a regulação emocional das crianças não pode ser vista como um processo isolado ou simples. Deve ser considerada uma habilidade que se desenvolve ao longo do tempo, com o apoio contínuo de adultos e por meio de interações sociais que favoreçam a reflexão, a aprendizagem e a prática de estratégias emocionais.

A promoção da regulação emocional infantil no contexto escolar requer, sobretudo, uma formação docente sólida e contínua, que prepare os profissionais da educação para enfrentar os desafios emocionais e comportamentais que emergem no cotidiano da sala de aula. É essencial que os professores compreendam que o desenvolvimento emocional das crianças é um processo complexo, e que sua atuação como mediadores ultrapassa a simples transmissão de conteúdo.

Para mediar esse processo com sensibilidade, os educadores precisam estar preparados para identificar, nomear e acolher as emoções das crianças, promovendo estratégias adequadas, diálogo e resolução de conflitos. Nesse sentido, a formação docente deve contemplar uma comunicação não violenta e práticas pedagógicas que promovam o cuidado integral. Esse preparo contribui não apenas para o bem-estar infantil, mas também para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, saudável e inclusivo.

1.6 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: PESQUISAS RECENTES EM DIÁLOGO

De acordo com o mapeamento de pesquisas acadêmicas realizadas nos últimos cinco anos (2021 a 2025), por meio de buscas nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores “cantinho do pensamento”, “punição na educação infantil” e “disciplina na educação infantil”, evidenciaram-se lacunas na produção científica acerca da punição e da disciplina na Educação Infantil. No que se refere ao termo “cantinho do pensamento”, não foram encontradas

pesquisas nas três bases consultadas durante o recorte temporal estabelecido, o que revela a ausência de estudos que abordem especificamente essa prática. Ressalta-se, contudo, que assim como no cotidiano escolar, o “cantinho do pensamento” pode aparecer na literatura sob outras nomenclaturas, o que indica a possibilidade de existência de trabalhos que discutem práticas semelhantes, ainda que não utilizem essa denominação específica.

Em relação à punição na Educação Infantil, foi identificado um artigo científico de Ripe, Alves e Serralheiro (2024), nas bases SciELO e CAPES. O estudo analisa um processo criminal de 1911 envolvendo violência contra crianças em uma escola, discutindo, com base em referenciais foucaultianos, como práticas punitivas fizeram parte da construção histórica da educação.

No campo da disciplina na Educação Infantil, na base SciELO, não foi identificada nenhuma pesquisa. Já no Portal CAPES, além do artigo de Ripe, Alves e Serralheiro (2024), foram encontrados outros artigos científicos relevantes. O estudo de Cardozo et al. (2021) compreende a indisciplina na Educação Infantil como uma ação contrária à disciplina, entendida como um regime de ordem, imposto ou consentido, necessário ao adequado funcionamento das organizações. Por sua vez, o artigo de Pinheiro, Matos e Fernandes (2023) realiza uma análise histórica sobre o recreio escolar, evidenciando como o tempo e o espaço foram organizados como estratégias de disciplinamento do corpo infantil.

Na base BDTD, foram identificadas apenas produções voltadas à temática da disciplina, incluindo dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. A dissertação de mestrado de Bitencourt (2023) analisa a Educação Infantil a partir do conceito de processo civilizador de Norbert Elias, destacando como a escola contribui para a normalização dos comportamentos infantis. A dissertação de mestrado de Rodrigues (2021) investiga os processos de subjetivação infantil, evidenciando como práticas escolares moldam corpos e subjetividades por meio da disciplina. A tese de doutorado de Santos (2023) discute o currículo como dispositivo de poder que atua na docilização das crianças, a partir de uma abordagem foucaultiana. Por fim, a dissertação de mestrado de Pereira (2024) critica o excesso de disciplina, defendendo a valorização do brincar e do movimento, além de apontar a escola como um espaço historicamente marcado pela vigilância, controle e restrição das expressões corporais.

De modo geral, os estudos analisados indicam que há uma produção, ainda que limitada, sobre disciplina e controle na Educação Infantil. No entanto,

permanecem escassas as pesquisas que abordam diretamente práticas punitivas específicas, como o “cantinho do pensamento”, tão conhecido popularmente entre nós, até mesmo por influência midiática. Observa-se também uma tendência crítica nas produções recentes, que questionam modelos disciplinadores e defendem práticas pedagógicas mais humanizadoras.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia constitui a espinha dorsal dessa pesquisa, pois orienta quanto aos caminhos a serem percorridos, aos instrumentos empregados e às formas de análise dos dados coletados. No presente capítulo, é apresentado o percurso metodológico adotado para a pesquisa, bem como os fundamentos teóricos que as justificam. São detalhados: a natureza da pesquisa, o universo pesquisado, os participantes envolvidos, os instrumentos de coleta de dados e a metodologia de análise dos resultados, sempre considerando os cuidados éticos indispensáveis a um estudo que envolve o cotidiano escolar e crianças em idade da Educação Infantil.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

A presente investigação insere-se no campo da pesquisa qualitativa, uma vez que busca compreender significados, percepções e sentidos atribuídos ao uso das práticas disciplinares na Educação Infantil. De acordo com Chizzotti (2000, p. 79): “A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Essa abordagem requer flexibilidade em seu planejamento, permitindo adaptações conforme os dados emergem, além do uso de métodos descritivos e interpretativos, como entrevistas, observação, análise documental e estudos de caso. Ao aplicar a pesquisa qualitativa para analisar práticas pedagógicas, busca-se interpretar experiências de maneira rica e detalhada, oferecendo subsídios importantes para reflexões e intervenções educacionais.

Segundo Fazenda (2010, p. 43):

O estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa permite interpretar as experiências de maneira rica e detalhada, possibilitando a construção de reflexões críticas e alternativas pedagógicas. Além disso, a presente pesquisa também adota a estratégia metodológica do Estudo de Caso, ao investigar de forma aprofundada e contextualizada as práticas disciplinares em uma turma específica de Educação Infantil. Segundo Yin (2001), o Estudo de Caso é apropriado quando se deseja

compreender fenômenos complexos inseridos em contextos reais, sobretudo quando há pouca separação entre o objeto de estudo e o ambiente em que ele ocorre. Lara e Molina (2011, p. 132), também afirmam que o Estudo de Caso: “É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. Sendo assim, a escolha dessa estratégia justifica-se pela necessidade de explorar as práticas pedagógicas em sua totalidade e singularidade, considerando os fatores históricos, sociais e institucionais que influenciam o cotidiano escolar. O estudo de caso, nesse sentido, permite uma análise aprofundada das dinâmicas disciplinares em ação, bem como dos significados atribuídos por educadores em contextos específicos.

Como etapa constitutiva da pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico, por meio de buscas nas bases: Portal de Periódicos da CAPES, Scielo e BDTD, a fim de mapear produções científicas recentes sobre a temática da punição na Educação Infantil e do “cantinho do pensamento”. Sobre a revisão de literatura, Noronha e Ferreira (2000, p. 191):

Trabalhos de revisão são estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada.

Esse levantamento, delimitado ao período de 2021 a 2025, possibilitou identificar 3 artigos, 3 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, uma vez que foi desenvolvido no ambiente natural onde o fenômeno investigado ocorre, permitindo o contato direto com a realidade escolar. De acordo com Gil (2008), a pesquisa de campo tem como propósito principal a observação dos fatos tal como acontecem espontaneamente, buscando compreendê-los a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Assim, a investigação foi conduzida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede municipal do Recife, Pernambuco.

2.2 UNIVERSO PESQUISADO

A escolha da instituição como campo de pesquisa se deu em razão de uma experiência prévia da pesquisadora enquanto estagiária na mesma escola. Durante esse período, foi possível vivenciar de forma próxima o cotidiano institucional e perceber a presença de situações de violência simbólica e relacional no ambiente educativo. Essa vivência despertou o interesse em aprofundar a reflexão sobre tais

ocorrências e suas implicações nas práticas pedagógicas, motivando a seleção da instituição para a realização deste estudo. A familiaridade com o contexto contribuiu para uma análise mais sensível, crítica e contextualizada da realidade observada.

A instituição funciona em tempo integral para as turmas de creche e em turnos matutino e vespertino para as turmas de pré-escola, ambas pertencentes à educação infantil. No que se refere à organização das turmas, o Grupo 1, o Grupo 2 e o Grupo 3 correspondem à creche, atendendo, respectivamente, crianças de 1 a 2 anos, de 2 a 3 anos e de 3 a 4 anos de idade. Já o Grupo 4 e o Grupo 5 pertencem à pré-escola, contemplando, respectivamente, crianças de 4 a 5 anos e de 5 a 6 anos de idade.

O estabelecimento de ensino dispõe de seis salas de aula, sala de apoio, cozinha, solário, banheiros infantis, refeitório, além de salas destinadas à gestão escolar, coordenação e secretaria. A estrutura física apresenta condições adequadas para o atendimento das crianças, oferecendo espaços que favorecem o desenvolvimento integral, a convivência e as práticas pedagógicas.

As observações foram realizadas em uma turma do Grupo 3, composta por 18 crianças. O grupo apresentou características próprias da fase do desenvolvimento infantil, evidenciando curiosidade, interação e envolvimento nas experiências cotidianas, o que favoreceu o processo de observação e a coleta de dados. No período da manhã, horário em que a pesquisa foi realizada, a equipe de profissionais era composta por duas ADIS e três estagiárias, além da professora, como na tabela apresentada abaixo:

Tabela 1 – Quadro de horário de funcionários da turma:

TURNO	PROFISSIONAL	HORÁRIO
Manhã	Professora	07:30 às 11:30
Manhã	ADI A	08:00 às 16:00
Manhã	ADI B	07:00 às 15:00
Manhã	Estagiária A	07:00 às 11:00
Manhã	Estagiária B	07:30 às 11:30
Manhã	Estagiária C	09:00 às 13:00
Tarde	ADI C	12:00 às 18:00
Tarde	Estagiária D	13:00 às 17:00
Tarde	Estagiária E	13:00 às 17:00

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nas informações fornecidas pela instituição.

A pesquisa foi realizada em uma sala de referência da creche, organizada de forma a atender às necessidades das crianças da Educação Infantil. O ambiente era composto por mesas e cadeiras adequadas à faixa etária, que eram afastadas para as laterais da sala nos momentos destinados às brincadeiras ou às atividades realizadas no chão.

A turma observada seguia uma rotina previamente organizada, exposta na parede da sala de aula, através de um cartaz. O dia iniciava com o momento da acolhida, quando as crianças chegavam à instituição e eram recebidas pelos adultos responsáveis pela turma. Durante esse período, tinham liberdade para brincar com os brinquedos disponibilizados na sala, enquanto aguardavam a chegada dos demais colegas.

Em seguida, a turma dirigia-se ao refeitório para o café da manhã e, posteriormente, retornava à sala de aula para a realização de atividades planejadas pela professora, como rodas de conversa, mediação de leitura, utilização do alfabeto móvel, produções artísticas, propostas voltadas ao reconhecimento do nome próprio e brincadeiras planejadas. A rotina também contemplava momentos destinados ao banho, ao lanche, às brincadeiras livres na sala de aula e ao uso do solário, espaço utilizado aproximadamente duas vezes por semana, durante cerca de 30 minutos, para atividades ao ar livre e brincadeiras.

Embora houvesse uma organização temporal bem definida, as observações evidenciaram que grande parte da rotina era permeada por intervenções constantes dos adultos voltadas ao controle do comportamento das crianças. Durante as transições entre as atividades, nos momentos de alimentação, nas brincadeiras e até mesmo durante as propostas pedagógicas, eram frequentes comandos, advertências, ameaças e punições dirigidas às crianças quando seus comportamentos eram considerados inadequados pelos adultos.

A entrevista foi realizada com uma professora da rede municipal do Recife, regente de uma turma de creche, graduada em Pedagogia. A escolha da participante se fundamenta em seu envolvimento direto com o grupo observado, o que possibilitou uma contribuição significativa para o aprofundamento da análise e para a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto investigado. Para

preservar a identidade do sujeito, ela será identificada por um pseudônimo, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

Ressalta-se que as crianças participaram da pesquisa, uma vez que o estudo se desenvolveu a partir da observação de suas interações e experiências no cotidiano da turma. Contudo, sua participação ocorreu exclusivamente por meio da observação, não sendo utilizadas entrevistas, questionários ou quaisquer outros instrumentos que demandassem respostas diretas das crianças. Desse modo, todos os registros preservaram o anonimato, a dignidade e a integridade dos participantes, em conformidade com os princípios éticos que orientam pesquisas envolvendo seres humanos (Campos, 2020).

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, foram utilizados dois meios principais: a observação participante e a entrevista semiestruturada, ambas documentadas pelo Diário de Campo.

1. Observação Participante

A observação foi a primeira etapa da coleta, realizada em sala de aula, acompanhando situações em que as práticas disciplinares são utilizadas. De acordo com Gil (2008), a observação participante “consiste na participação real do pesquisador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada”. As observações foram realizadas durante 9 dias, no período de 23 de setembro a 14 de outubro de 2025, que ocorreram no turno da manhã, desempenhando um papel essencial, pois possibilitou identificar comportamentos, práticas e interações que se manifestam no cotidiano da turma, oferecendo uma visão mais ampla e concreta da dinâmica escolar.

2. Entrevista Semiestruturada

As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com a professora regente da turma, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre os motivos, a frequência e os objetivos do uso das práticas punitivas. Segundo Gil (2008, p. 109), “a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito de ciência social”. A entrevista contribuiu para aprofundar a compreensão das percepções e experiências da docente em relação ao tema investigado, permitindo uma análise mais subjetiva e

interpretativa dos dados obtidos. As entrevistas foram gravadas, mediante consentimento, e posteriormente transcritas para análise.

A entrevista foi realizada ao final do período de observação, momento em que a pesquisadora já havia estabelecido maior aproximação com a participante e conhecia a dinâmica da turma. Essa escolha permitiu elaborar questões relacionadas às situações observadas ao longo da pesquisa, favorecendo uma compreensão mais aprofundada das concepções da docente sobre as práticas disciplinares desenvolvidas na Educação Infantil.

O diário de campo constituiu-se em um importante instrumento complementar da pesquisa, utilizado para o registro sistemático das observações realizadas, das falas significativas e das percepções da pesquisadora durante o período de imersão na escola. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o diário de campo permite ao pesquisador refletir sobre os dados coletados, atribuindo-lhes sentido e articulando teoria e prática. Assim, o uso desse instrumento foi fundamental para a construção de uma análise mais reflexiva e interpretativa do contexto educativo, complementando os registros da observação.

Ressalta-se que os roteiros utilizados na observação e na entrevista se encontram apresentados nos Apêndices A e B deste trabalho, assegurando a transparência e a coerência metodológica da pesquisa. A combinação de observação e entrevistas possibilitou compreender a prática em sua dimensão cotidiana e, simultaneamente, acessar os sentidos atribuídos pela docente, garantindo uma visão mais ampla e crítica do fenômeno investigado.

2.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE

A análise dos dados fundamentou-se na perspectiva da Análise de Discurso proposta por Orlandi (2001), que compreende o discurso como um processo simbólico em que os sujeitos produzem sentidos a partir de suas condições históricas, sociais e ideológicas. Essa abordagem permite perceber a linguagem não apenas como instrumento de comunicação, mas como prática que revela modos de ser, pensar e agir. Segundo a autora:

[...] a análise de discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significâncias para e por sujeitos. Essa compreensão por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam o sujeito e sentido (Orlandi, 2001, p. 26-27).

Dessa maneira, a escolha dessa metodologia para a pesquisa possibilitou interpretar as narrativas e observações coletadas de modo a evidenciar as marcas de sentido presentes nas práticas educativas e nas representações dos sujeitos pesquisados. A análise concentrou-se em identificar os processos de significação que atravessam os discursos, atentando tanto para o explícito quanto para o implícito nas falas e ações observadas. Mais do que descrever palavras ou comportamentos, buscou-se compreender como os sujeitos se constituem no e pelo discurso, revelando perspectivas, possíveis contradições e valores que emergem no contexto educacional investigado.

Por envolver temas sensíveis e crianças em ambiente escolar, a pesquisa assume o compromisso com a ética em todas as suas etapas. Os responsáveis legais foram informados previamente sobre os objetivos e procedimentos do estudo, sendo obtido o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) quando necessário. Com o objetivo de garantir o anonimato das profissionais da instituição, as estagiárias serão identificadas como estagiária A e estagiária B, enquanto as auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIS) serão nomeadas como ADI A e ADI B. Do mesmo modo, a preservação da identidade das crianças, por meio de uso de pseudônimos, e o respeito à sua dignidade são pilares do estudo, articulando rigor científico com sensibilidade social.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 A PUNIÇÃO SELETIVA COMO VIOLÊNCIA E O ESTIGMA SOCIAL

Embora ‘seletividade punitiva’ seja um conceito amplamente utilizado por pesquisadores de questões acerca do sistema penal brasileiro, nesta pesquisa utilizaremos esse conceito em um recorte educacional. Andrade (2003) destaca que a seletividade punitiva atribui punições desiguais em função da camada social.

A punição presente nos espaços escolares manifesta-se de diferentes formas, algumas explícitas e outras mais sutis, mas igualmente marcantes. No ambiente escolar pesquisado, isso se evidenciou desde o primeiro momento da observação. No entanto, ao aprofundar a análise, tornou-se claro que as punições eram direcionadas, de maneira quase constante, a uma única criança, configurando uma prática de punição seletiva, tendo em vista que a criança vivia em um contexto de pobreza mais acentuada que as demais.

A criança em questão, Eduardo, demonstrava forte apego à mãe e, durante todos os dias observados, chorava e resistia a permanecer na creche com as educadoras. Em uma dessas situações, Eduardo estava no colo de uma estagiária, chorando porque a mãe havia acabado de deixá-lo na sala de aula. Ele tentava descer do colo da estagiária A, mas ouviu dela: “Vai ficar empurrando minha mão, é? Você vai cair, para com isso”. Em seguida, ela imitou o choro da criança, com um tom de riso. Eram também frequentes expressões como: “Mamãe não gosta quando tu chora” e “se você tomar o suco, eu falo com sua mãe. Ela só vai embora porque você fica chorando”.

Em outro episódio, ainda no momento da chegada à creche, Eduardo chorava querendo descer para o refeitório nos braços da estagiária. Como ela o chamava para ir caminhando, ele se jogou no chão. Nesse momento, a estagiária A respondeu: “Pare com isso, que você só tem três anos, não faz o que quer, não”, puxando a criança pelo braço para fazê-la levantar.

Apesar do foco na análise nas práticas da docente, tornou-se evidente que, no cotidiano da sala, quem majoritariamente assumia a condução das situações de resolução de conflitos eram as estagiárias e as ADIS. Diante desse cenário, torna-se necessário analisar não apenas as práticas dessas profissionais que assumem a condução cotidiana da turma, mas também o silenciamento da docente frente às intervenções das demais educadoras.

Durante a entrevista, ao ser questionada sobre quais atitudes ela costumava tomar diante de momentos de choro insistente das crianças, a docente relata o seguinte:

Pra ser bem sincera, esses são momentos muito complicados, principalmente quando há birras e momentos de raiva das crianças, mas a gente tenta, primeiro, fazer o processo de acolhimento da emoção. Não é que a gente vá ficar, por exemplo, vendo a criança como uma coitadinha... não. A gente pergunta se ela quer colo, se quer se acalmar com a gente, sentar com a gente, ter esse momento de parar [...].

Porém, era nítida a diferença de tratamento dada a Eduardo e às outras crianças da turma. Percebia-se o uso de critérios distintos diante de comportamentos semelhantes. Em determinado momento, Eduardo foi colocado no “cantinho do pensamento” por tentar virar o caixote de brinquedos para esvaziá-lo. Em outra ocasião, duas crianças realizaram a mesma ação, esvaziando o caixote com o objetivo de transformá-lo em um “ônibus” durante a brincadeira. Diferentemente do ocorrido com Eduardo, essa iniciativa foi interpretada pelas educadoras como uma atitude criativa e divertida, sendo, inclusive, fotografada pelas profissionais da sala. Enquanto os colegas recebiam atenção, acolhimento e compreensão, o choro de Eduardo era visto como um incômodo, e raramente ele era acolhido de fato. Pelo contrário, nos momentos de choro, Eduardo era frequentemente alvo de repreensões, punições e de comentários que o rotulava. Ainda durante a entrevista, ao falar sobre o acolhimento, a docente citou Eduardo, falando o seguinte:

A gente tenta fazer esse acolhimento, mas, quando ela está em situações como as que você vem vendo, que é o caso mais insistente, é preciso pedir uma intervenção externa, da coordenação ou da gestão, para sentar e conversar. Às vezes, alguns comportamentos, na maioria das vezes, são adquiridos de fora para dentro [...]. Por exemplo, no caso de Eduardo, que é uma criança que bate, que fala coisas em que você percebe claramente que é um adulto falando e ele apenas reproduz. A situação deixa de ser apenas pedagógica, deixa de ser só um momento de se acalmar [...].

Segundo Pereira e Moraes (2017, p. 129):

Alguns professores delegam à família, todo e qualquer comportamento indesejável do aluno. Acreditam que o sujeito não tem possibilidades de se modificar porque “traz da família” todos os valores já construídos e desacreditam no potencial da escola.

Sendo assim, ao apresentar a família de Eduardo como uma possível justificativa para seus comportamentos, percebe-se um certo desânimo no trabalho educativo da docente, que passa a acreditar que pouco ou nada pode ser feito no âmbito escolar. A docente ainda afirmou:

E, para ser bem sincera contigo, se não houver uma melhora, é tentar lidar com isso da melhor forma possível. Porque não tem milagre, sabe? Tem dias

em que a gente vai conseguir lidar melhor, e tem dias em que o que a gente fez ontem já não vai funcionar hoje, porque ele já vem muito mais agressivo, porque a gente não sabe o que ele passou em casa. Por exemplo, esta semana, houve um dia em que só estavam Ayla e ele, e a gente começou a conversar com ele. Eu comecei a conversar, e ele falou palavrões que a avó dizia para ele, sabe? Então, assim, como é que eu vou conseguir lidar com isso? Porque a família ainda é a base mais forte. Por mais que ele passe mais tempo na escola, a família é mais forte, porque é o lugar do afeto ou da falta de afeto, da referência e da segurança.

Essa perspectiva aproxima-se da crítica feita por Pereira e Morais (2017), ao apontarem que, quando o professor atribui exclusivamente à família a origem dos comportamentos indesejáveis, acaba por desacreditar no potencial transformador da escola e do próprio aluno. Nesse cenário, a parceria entre essas duas instâncias deixa de ser pensada como um trabalho colaborativo e passa a ser atravessada por julgamentos e expectativas unilaterais, conforme apontam Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 102), “as famílias que não se enquadram no suposto modelo desejado pela escola são consideradas as grandes responsáveis pelas disparidades escolares”. Dessa forma, quando o professor passa a compreender a família como o fator determinante e quase exclusivo das atitudes dos estudantes, corre-se o risco de naturalizar tais comportamentos, limitando as estratégias de intervenção ao controle ou à espera de uma mudança externa.

Nesse sentido, a fala da docente revela uma compreensão que, embora reconheça a complexidade do contexto familiar de Eduardo, tende a reforçar a ideia de que a escola possui pouca margem de atuação diante dessas situações. Porém, mais do que identificar a origem dos comportamentos, torna-se necessário refletir também sobre práticas pedagógicas que acolham a criança em sua totalidade, reconhecendo suas vivências, mas também apostando em seu potencial de mudança e desenvolvimento.

Em um dos momentos, enquanto Eduardo chorava querendo sua mãe, ele chamou uma ADI para ficar próximo a ele, mas a estagiária A respondeu: “ela não quer você não”. Em um outro momento, após Eduardo se acalmar e parar de chorar, a estagiária A falou para ele: “se chorar, já sabe né?!”, referindo-se a colocá-lo no cantinho do pensamento, então Eduardo falou: “quero braço”, mas ouviu dela: “peraí, menino. Ajuda a igreja, a gente não aguenta não”.

Segundo Amorim e Navarro (2012, p. 2):

A afetividade é necessária para a formação de pessoas felizes, seguras e capazes de conviver com o mundo que a cerca, pois ela é uma importante aliada nas intenções pedagógicas, responsável por criar vínculos relevantes e imprescindíveis para o Ensino de Educação Infantil.

No campo observado, percebia-se a carência de afeto de Eduardo, em que muitas vezes, em momentos de choro, ele pedia colo, mas não era atendido, o que reforça ainda mais a ideia do estigma que tinham sobre ele. De acordo com Magalhães e Ruiz (2011), "O estigma diz respeito, ainda, ao modo depreciativo de avaliar as diferenças ou características da pessoa". Eduardo era uma criança moradora da comunidade do entorno da creche, vivendo em condições de vulnerabilidade social, diferentemente dos seus colegas de turma, que em sua grande maioria eram chamados de "filhos de intelectuais", por terem pais que estão no ambiente acadêmico.

Segundo Carmo e Guizardi (2018, p. 5), a vulnerabilidade social é uma "condição inerente ao ser humano, naturalmente necessitado de ajuda, diz do estado de ser/estar em perigo ou exposto a potenciais danos em razão de uma fragilidade atrelada à existência individual, eivada de contradições". Essa definição ajuda a compreender o contexto de Eduardo: sua condição social, longe de justificar qualquer discriminação, exigiria maior sensibilidade e cuidado por parte dos profissionais da educação.

Em um dos momentos observados, Eduardo, chorando na porta da sala, ouviu a professora dizer em alta voz: "Tomou banho pra dormir não foi? Olha teu pé como está preto". A criança olhou para o seu próprio pé, e falou entre lágrimas: "Mamãe, eu queria ir embora com você. Você disse que ia me esperar". Nesse momento, Eduardo permaneceu chorando sozinho por vários minutos. Logo depois, a professora acrescentou: "Aqui você está mais seguro com a gente", referindo-se à família da criança. No dia seguinte, a estagiária A comentou em voz alta: "Hoje ele tomou banho, não veio fedorento não".

Tais falas além de reproduzir uma estigmatização sobre a criança, também expõem um processo de violência simbólica, que segundo Souza (2012, p. 28), "a escola é vista como reprodutora das desigualdades sociais e que a exclusão é uma das grandes causas da violência na escola". Ainda segundo Souza (2012):

Esta violência se mostra nas relações de poder, na violência verbal entre professores e alunos, na discriminação indireta de gêneros e raça, entre

outras e descreve o processo pelo qual a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados. (2012, p. 25)

Assim, ao associar a aparência e a higiene da criança à sua condição social, as educadoras reforçavam estereótipos e produziam exclusão dentro de um espaço que deveria ser de proteção e acolhimento.

Em alguns momentos de frustração, Eduardo apresentava comportamentos agressivos. Por exemplo, em um dos momentos observados, durante a ida ao refeitório, ele encontrou sua irmã, que estuda em outra turma. Porém, na hora de voltar para a sala de aula, começou a chorar, dizendo: “Eu quero brincar com a minha irmã”. Ao entrar na sala de aula, a professora falou: “Esperneia agora que chegou na sala”, e trancou a porta com a chave, para que ele não pudesse abri-la. Eduardo passou a bater na porta e na professora, com tapas e chutes. Ela tentava conversar com ele, pedindo que parasse e que não batesse nela. Nesse momento, a estagiária A chegou à sala, colocou-o sentado na cadeira e disse: “Não se levante”. Ele levantou e jogou a cadeira, que acabou machucando o seu próprio pé. A estagiária o segurou pelo braço e o colocou sentado no chão. Eduardo levantou-se novamente e jogou outra cadeira. Quando foi colocado em pé no cantinho novamente, tentou chutar a estagiária, que disse: “Não me chute, que eu não sou sua mãe”. Após ele se acalmar, a professora pegou seu celular e fingiu falar com a mãe dele, relatando o ocorrido, e disse: “Oi, Eduardo está muito agressivo”. Após fingir desligar, falou para Eduardo: “Quando você chegar em casa, ela vai se acertar com você”.

Em entrevista, ao falar sobre a importância da disciplina na educação infantil, a professora afirmou:

Então, acho que a disciplina ajuda a criança a lidar com a frustração, porque acredito que, com o tempo, ela vai entendendo que este mundo tem limites [...]. Eu acho que isso pode ajudar a criança até a ter uma formação, uma forma de viver em que ela respeite mais o outro, mas também consiga se respeitar nesse processo.

Em sua fala, a docente nos mostra um pouco a sua compreensão acerca da disciplina como um processo importante para a construção da autonomia, além de contribuir para o desenvolvimento emocional e social da criança, especialmente no aprendizado sobre limites e convivência. Entretanto, diante das observações, observou-se a ausência de mediação, que pode limitar as oportunidades para que as crianças compreendam seus sentimentos e ações.

Outro fato interessante aconteceu no horário do lanche, momento em que as educadoras fecham a porta da sala com a chave. A chave possui um cordão, permitindo que a criança a pendure no pescoço, e quase sempre as educadoras a entregam a uma das crianças para que ela abra a porta no momento da volta à sala de aula. Nesse dia, uma criança recebeu a chave da sala, mas Eduardo tentou puxá-la da mão da colega, querendo abrir a porta no lugar dela. Ao perceber a situação, a ADI B disse para ele: “Para com isso”. Eduardo então mostrou a sandália para ela, fazendo um movimento como se fosse bater nela. A ADI respondeu: “Lá dentro a gente vai conversar”, mas nenhuma conversa aconteceu.

Diante dessas situações, podemos perceber as diversas oportunidades de diálogo presentes durante os conflitos, mas que as educadoras acabavam tomando atitudes mais práticas, sem nenhuma reflexão existente.

Gomes e Lobato (2021, p. 8), afirmam que:

Certamente nem tudo será possível resolver através da mediação, mas certamente muito pode ser feito através do diálogo e da escuta. Uma possibilidade de se firmar e se legitimar no reconhecer os “eus” e os “outros”, numa atitude de abertura dialógica somada a uma capacidade de escuta, que pode ser um meio possível e alternativo para tratar conflitos e forma de enfrentamento à violência, fomentando a prática dialógica.

Em ambientes como a educação infantil, onde os conflitos são frequentes e essenciais para o aprendizado social, essa perspectiva é fundamental. A mediação orientada pelo adulto ensina a criança a articular suas necessidades e a ouvir o outro. A criança aprende que suas necessidades são importantes, mas que as do colega também o são, construindo as bases para a coexistência dentro da sala de aula.

Durante uma atividade, Eduardo queria pintar a ficha que havia recebido, mas a instrução dada pela professora era para que eles esperassem para colar a ficha no caderno, para que depois pudessem pintar, mas a ADI A respondeu para ele: “Você não vai pegar [se referindo aos gizos de ceras que estavam em cima da mesa]”. Diante disso, Eduardo começou a chorar, a estagiária A falou: “Xiu, minha cabeça está doendo.” A estagiária B perguntou: “Por que ele está chorando?”, a estagiária A então respondeu: “E ele precisa de motivo pra chorar?”.

O choro, não só nessa situação, mas em todas as outras citadas anteriormente, é uma forma legítima de expressão emocional e comunicativa da criança. Para Dalbosco (2007, p. 324), “O choro, enquanto a forma mais natural e específica da

primeira socialização da criança [...]”. Ignorar ou repreender o choro é negar à criança o direito de expressar seus sentimentos e necessidades. Essas expressões revelam a tentativa infantil de comunicar sentimentos e de negociar sua posição no contexto escolar.

Segundo Oliveira (2023, p. 16):

De modo geral, no ser humano, as emoções conduzem as crianças, pois todas as suas ações e pensamentos vem através das emoções. Nesse sentido pouco há de racional no ser infantil, ele se constitui quase que exclusivamente por manifestações emotivas.

Sendo assim, se faz necessário compreender como o papel das emoções como tristeza, frustração e a raiva se reverberam diante dos comportamentos das crianças durante os momentos conflituosos. Em um dos questionamentos feitos à educadora acerca desse papel das emoções das crianças, ela afirmou: “[...] a gente, que é adulto, não lida com as nossas frustrações direito, imagina uma criança que está se formando [...]”. Porém durante o dia a dia, as educadoras acabavam por recorrer a soluções mais “práticas”, longe de situações acolhedoras, para que Eduardo pudesse expressar seus sentimentos. Quando questionada sobre as medidas adotadas por ela que funcionam melhor, enfatizou o seguinte:

Nada desse negócio de “estar de castigo” ou “vamos refletir”. Primeiro, porque a criança ainda não tem essa capacidade de “ah, eu vou refletir sobre o que fiz”, pelo amor de Deus. Eu, pelo menos, não acho isso interessante, porque ela ainda não tem o que refletir; está num processo de compreensão de regras. Vai refletir o quê? Assim, “senta aqui para refletir”, de forma forçada, não. Senta aqui, vamos respirar, vamos nos acalmar primeiro, para depois vermos o que vamos fazer.

Porém, no cotidiano, as educadoras acabavam por colocar Eduardo no que discutimos teoricamente durante a parte introdutória da pesquisa, o “cantinho do pensamento”. Mesmo que na sala de aula não existisse um local próprio para essa prática, durante os conflitos, as educadoras colocavam uma cadeira em um dos cantos da sala, para que a criança pudesse ficar sentada. Em um desses momentos em que Eduardo foi colocado nesse cantinho por tentar espalhar os brinquedos que estavam dentro de uma caixa, colocado sentado no cantinho pela professora, ele foi filmado pela ADI B, que fingia falar com a sua mãe por uma chamada de vídeo. Eduardo perguntou para a estagiária A que estava próxima a ele: “eu fiz o que por acaso?”, que respondeu: “Pense”, ele continuou perguntando: “eu fiz o que?”,

tentando compreender o porquê de ele estar sentado no cantinho. Enquanto ele estava sentado, a ADI B e a estagiária A falavam: “imagina como vai ser o futuro desse menino”, na frente dele.

Falas como essa acabam por reverberar ainda mais a desigualdade existente no âmbito educacional. Lima (2022, p. 161), ao abordar sobre a estigmatização na sala de aula, afirma que: “Depois de estigmatizados, os alunos tendem a ser alvo de baixas expectativas escolares e ações destinadas a controlar seu comportamento no ambiente escolar”. Sendo assim, ao longo das observações, foi possível perceber que as práticas punitivas dirigidas a Eduardo não estavam relacionadas apenas à disciplina, mas à forma como a diferença social era tratada como desvio.

Em um dos dias de observação, no momento da chegada e antes da entrada das crianças, a estagiária A comentou: “Desde ontem estou orando pra Eduardo não vir hoje, tô a ponto de perder meu réu primário”. Essas falas, ainda que proferidas em tom de brincadeira, revelam ainda mais a estigmatização que existia acerca da criança, que passa a ser vista não como um sujeito em desenvolvimento, mas como um fardo na sala de aula.

Segundo Foucault (1996, p. 49):

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar forma de discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si.

Essa reflexão foucaultiana ajuda a compreender como os discursos presentes no cotidiano escolar produzem e legitimam determinadas verdades. No caso de Eduardo, as falas das educadoras, que o rotulavam, não se tratava apenas de comentários isolados, mas de enunciados carregados de poder, que constroem uma “verdade” sobre quem ele é.

Tais discursos revelam o funcionamento de uma lógica de dominação que naturaliza a exclusão e a desigualdade dentro da escola. Assim, a fala das educadoras, ao invés de promover o acolhimento e a escuta, reforça estigmas e cristaliza identidades, evidenciando que a violência simbólica também se manifesta por meio das palavras. Desse modo, compreende-se que o discurso, ao produzir

verdades, também pode aprisionar os sujeitos, e no caso de Eduardo, a “verdade” construída sobre ele serviu para justificar práticas punitivas e seletivas.

Sob essa perspectiva, é essencial compreender que os discursos que sustentam a punição escolar não são apenas práticas isoladas, mas produzem e reproduzem sentidos sobre o que é ser uma “criança obediente” ou “indisciplinada”. Segundo Orlandi (2001), o discurso é um espaço de produção de sentidos que articula o sujeito e a ideologia, sendo também uma forma de poder simbólico. Dessa forma, quando a escola naturaliza falas como “precisa aprender a se comportar” ou “vai pensar no que fez”, ela reforça ideologias que associam disciplina à submissão, legitimando práticas punitivas em nome da ordem. Ao analisar essas manifestações discursivas, torna-se possível perceber que a linguagem é um instrumento de poder que, muitas vezes, perpetua desigualdades.

3.2 A DISCIPLINA CENTRADA NO CONTROLE FÍSICO E A NEGAÇÃO DA INFÂNCIA

No cotidiano da Educação Infantil, as formas de conduzir o comportamento das crianças vão sendo construídas a partir de práticas que podem, muitas vezes, priorizar a organização e o controle do grupo. Nesse processo, o corpo infantil passa a ser constantemente observado, e, em certas situações, contido.

Segundo Probst e Kraemer (2012, p. 508):

[...] as práticas pedagógicas sobre o corpo da criança, dentro da escola, representam uma forma sutil de produzir subjetividades ou, mais especificamente, modos de enquadrar as possibilidades do “ser criança” às rotinas e procedimentos preconizados pela escola. ‘Ser criança’, nesse contexto, é, então, ajustar o corpo a um padrão considerado adequado pela burocracia escolar.

Esse enquadramento do corpo infantil revela o quanto a escola, historicamente, se configura como um espaço de normalização e regulação dos comportamentos. O corpo da criança, que deveria ser compreendido como expressão da curiosidade, da sensibilidade e da imaginação, passa a ser objeto de vigilância e correção. A instituição escolar, assim, não apenas transmite conhecimentos, mas produz modos de ser e de agir, moldando o corpo infantil de acordo com valores e expectativas adultocêntricas.

Durante as observações, foi possível perceber situações em que algumas crianças recebiam maior atenção quanto ao seu comportamento corporal. Em um dos dias, ao notar a ausência de uma criança mais ativa, que havia faltado por estar doente, a estagiária A comentou: “olha a paz sem Moisés”. A fala indicava que a energia e o movimento desse estudante eram vistos como desafio à ordem da sala. Em outra ocasião, durante uma atividade da semana do trânsito, em que as crianças caminhavam com cordões que continham imagens de carros, Moisés correu ao invés de caminhar, e foi orientado a permanecer em um canto da sala. A professora disse: “Moisés, fica aqui paradinho”, sendo retirado da brincadeira.

Essa prática evidencia como o movimento infantil pode ser interpretado como desobediência, resultando em intervenções centradas na contenção física.

A docente, quando questionada se acreditava que crianças pequenas já conseguem compreender regras e limites, afirmou:

Eu acredito que sim. A gente vê isso principalmente pela rotina que temos na sala, que é organizada com imagens. E aí já é uma forma de introduzir a questão das regras [...]. A partir daí, elas começam a criar, acredito eu, uma aceitação maior em relação a alguns comandos que a gente dá.

Nesse trecho percebe-se uma concepção de infância pautada na adaptação às normas institucionais. Nessa lógica, as regras não aparecem como construções compartilhadas ou negociadas, mas como orientações previamente estabelecidas que as crianças devem assimilar e obedecer. Assim, o entendimento das regras se confunde com a capacidade de responder adequadamente às ordens, regulando o próprio corpo e as ações de acordo com expectativas externas, o que contribui para a naturalização de práticas disciplinares desde a Educação Infantil.

Durante todo o período de observação não foram identificados momentos destinados à construção coletiva de combinados ou regras de convivência com a participação das crianças. As regras que organizavam a rotina eram definidas exclusivamente pelos adultos e comunicadas por meio de comandos, sem que as crianças fossem convidadas a discutir ou participar da elaboração dessas regras.

Ainda em relação as regras e limites estabelecidas na sala de aula, ela ainda continua: “[...] no geral elas já começam a entender ali o que pode e o que não pode”. Por “compreender o que pode e o que não pode” podemos entender como um momento para aprender a regular o próprio corpo de acordo com normas externas.

Essa lógica aproxima-se da perspectiva de Foucault (2012) de disciplina como tecnologia de poder que fabrica corpos dóceis, adaptados à ordem e a submissão.

Passetti (2003, p. 74) afirma:

Educar não é instruir, infundir bons modos, exigir austeridade, respeito pelos superiores ou propagar a conformidade. Educado não é aquele que desempenha papéis de acordo com as convenções. Este é um sujeito que representa o que dele se espera, educado para sujeitar e ser sujeitoado.

A partir dessa reflexão, compreende-se que determinadas práticas educativas, ainda que bem-intencionadas, podem reforçar dinâmicas de sujeição, sobretudo na educação infantil, em que o corpo é componente essencial do desenvolvimento emocional, cognitivo e social. A BNCC (2018, p. 41), traz como um dos campos de experiência: “corpo, gestos e movimentos”, que ressalta que “Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão”. Assim, qualquer ação que limite, reprima ou silencie essas expressões corporais vai na contramão dos princípios da educação infantil, que defendem uma abordagem baseada no respeito, na escuta ativa e na valorização das múltiplas formas de expressão das crianças.

Segundo Marroche (2019, p. 23), “Nas escolas de Educação Infantil as salas de aula estão repletas de crianças, aprendendo a conviver, se comunicar, dentro daquele grupo, desenvolvendo seus sentidos, sujeitas a interações que por vezes podem ser conflituosas”. Quando esses momentos conflituosos são vistos como algo negativo, e as regras de silêncio e imobilidade são priorizadas, corre-se o risco de reduzir a resolução de conflitos a um tempo de preparação para a obediência, distante de qualquer reflexão.

Marroche (2019, p. 24), afirma que:

[...] o professor é atuante e parte importante, tendo o papel de mediar a resolução de conflitos, construindo meios favoráveis sobre como agir em situações conflituosas, fazendo entender o que suas atitudes podem causar, contribuindo não somente para o desenvolvimento intelectual daquela criança, mas também para desenvolvimento integral. Assim as crianças terão oportunidade de analisar, decidir e atuar de forma independente, reconhecendo seus limites e respeitando a existência de seus pares.

Nessa perspectiva, os conflitos não devem ser compreendidos apenas como problemas a serem reprimidos ou evitados, mas como oportunidades educativas que possibilitam às crianças aprenderem sobre convivência, respeito e limites. Ao atuar de forma ativa e reflexiva, o professor contribui para que as crianças compreendam as consequências de suas atitudes e desenvolvam habilidades socioemocionais fundamentais, como empatia, cooperação e autonomia.

A professora, ao ser questionada sobre as medidas mais eficientes quando adotadas por ela, afirmou que:

É sempre no diálogo, é tentar convencer a partir do diálogo. E, às vezes, dependendo da situação, é dizer para a criança que, naquele momento, é aquilo; porque também não adianta, com uma criança de 3 anos, ficar dando explicações sobre o porquê, tentando convencer. É explicar que, em alguns momentos, haverá coisas que a gente vai fazer mesmo sem querer, mesmo sem gostar [...]. Então, é sempre dialogando e, na medida do possível, quando estão muito agitados, eu realmente separo e digo: “Senta aqui, vamos respirar.”

Ainda sobre os conflitos, a docente enfatizou: “Eu acho que faz parte do universo da criança (...) faz parte os momentos conflituosos”. Embora, em seu discurso, a docente reconheça o conflito como elemento constitutivo da infância, as práticas observadas no cotidiano escolar indicam que esses conflitos são, frequentemente, tratados como situações a serem contidas. Tal contraste entre discurso e prática evidencia que, mesmo diante do reconhecimento da legitimidade do conflito, a escola tende a responder a ele por meio de estratégias disciplinadoras que privilegiam o controle dos corpos, em detrimento de práticas de mediação dialógica.

Esse contraste evidencia que muitas vezes, diante da urgência de “dar conta” da rotina e manter a turma organizada, docente, ADIS e estagiárias recorrem a estratégias que restringem a movimentação da criança. Ao priorizar o silenciamento e a imobilidade em vez da escuta e da mediação, a escola perpetua formas de violência simbólica que contradizem a perspectiva de uma educação acolhedora, dialógica e comprometida com o desenvolvimento integral da criança. Assim, torna-se fundamental problematizar esses usos naturalizados do corpo como objeto de controle, para que práticas efetivamente sensíveis às necessidades infantis possam emergir no espaço educativo.

O inciso IV do artigo 16, o ECA (2021), enfatiza como direito à liberdade os seguintes aspectos: “brincar, praticar esportes e divertir-se”. Sendo o brincar, um dos

elementos importantes para as dimensões pedagógicas vivenciadas no dia a dia nas instituições de Educação Infantil. Isso porque segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as creches e pré-escolas devem articular em seus currículos práticas que possibilitem às crianças "experiências e saberes, a partir, dos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo que promova o desenvolvimento integral da criança" (Brasil, 2009, p.12).

Ao ser questionado sobre a forma de mediação utilizada em sala de aula, a docente afirmou: "[...] bateu? Ah, então você quer a música agora? Não... Pra você conseguir o que quer, você tem que ser gentil, você tem que ser agradável".

Nesse sentido, quando o brincar é utilizado como moeda de troca, ele passa a assumir uma função instrumental voltada ao controle do comportamento infantil. Lemos (2007) destaca que, quando o brincar é utilizado como forma de recompensa ou punição, a brincadeira deixa de ser reconhecida como linguagem própria da infância e passa a integrar práticas disciplinadoras.

Ainda nessa perspectiva, Raie, Cardoso e Souza (2021, p. 124) destacam que "o brincar livre como recompensa fere o sentido da brincadeira como um dispositivo formativo indispensável para afirmar e aproximar as crianças de seu crianciar". Ao condicionar o acesso à brincadeira à obediência, transforma-se um direito em mecanismo de regulação. Nesse cenário, a criança passa a compreender o brincar como algo concedido pelo adulto mediante o cumprimento de regras. Assim, ao associar o brincar à obediência, reforça-se uma lógica disciplinar que transforma um direito da criança em instrumento de controle.

Em um dos momentos destinados para que duas estudantes de Licenciatura em Educação Física fizessem um projeto de extensão com a turma, as crianças esperavam para iniciar a atividade, e a estagiária A falava repetidamente "Se levantar, não vai brincar", "Levantou? Não vai brincar". Enquanto esperavam o início da atividade, Moisés e Marcos, sentados, brincavam com um carrinho, mas a estagiária falava: "Eu vou pegar o carro, vai pra lá", pedindo para que as crianças encostassem na parede. As demais crianças estavam curiosas com o circuito montado pelas estudantes, e o tempo todo tentavam ir para o circuito, mas uma das estudantes do projeto de extensão respondia: "Quem mexer na corda, não vai brincar".

Quando Tavares (1995, p. 112) afirma que: "A criança é naturalmente curiosa, desejosa de saber, conhecer, experimentar", ela não apenas descreve uma

característica, mas aponta para algo fundamental do desenvolvimento infantil. A curiosidade move a criança na sua constante exploração do mundo, a testar hipóteses, a compreender relações e, sobretudo, a aprender. No episódio relatado, porém, as práticas adotadas caminham no sentido oposto: em vez de reconhecer essa curiosidade como elemento constitutivo do processo educativo, ela é tratada como algo a ser contido. Em vez de uma proposta que acolhe o desejo de explorar o circuito, estrutura-se um regime de imposições que subordina a participação ao controle corporal. Essa postura evidencia uma compreensão limitada da infância, que associa comportamento "adequado" à imobilidade.

Contudo, as DCNEI (2009), no Artigo 9º, afirmam que as práticas pedagógicas dessa etapa devem se organizar a partir dos eixos das interações e da brincadeira, em que por meio dessas experiências que as crianças, em ação e em contato com outras crianças e adultos, constroem conhecimentos, desenvolvem-se e ampliam seus modos de socialização. Portanto, ao invés de interpretar o gesto de aproximar-se do circuito como indisciplina, seria possível compreendê-lo como expressão genuína de interesse.

Outro aspecto relevante é a ambiguidade entre cuidado e controle. Muitas práticas de contenção são justificadas pelo desejo de proteger, com o objetivo de evitar acidentes, garantir a segurança e organizar o ambiente. Contudo, essas intervenções também carregam dimensões disciplinares que regulam o corpo infantil. Foucault (2014) ajuda a compreender esse processo ao descrever a disciplina como uma tecnologia de poder que se infiltra nas práticas cotidianas, buscando tornar os corpos úteis e obedientes. Para o autor, “o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de apropriar e de retirar, tem como função maior adestrar [...]” (p. 167). Nesse sentido, a escola funciona como um microcosmo, ou seja, uma miniatura da sociedade disciplinar, onde a vigilância constante e a correção dos gestos fabricam “corpos dóceis”.

Durante a entrevista, ao ser questionada sobre a importância da disciplina, a professora afirmou:

É extremamente importante, porque eu acho que a disciplina não pode perder o processo da infância, o processo de ser criança. A gente não vai construir robôs, crianças como robôs. Ao mesmo tempo, a criança também precisa entender que o mundo ao redor é cheio de possibilidades, mas também cheio de consequências.

O discurso da docente busca equilibrar a disciplina e o direito a esse momento crucial, que é a infância, ela ainda afirmou: “Eu acho que a disciplina é muito importante. Ah, mas ela tem três anos, mas está em formação e cabe ao adulto ensinar desde cedo, desde uma idade assim, onde a criança interage, já induzindo ela pra ter autonomia”.

A fala da professora atribui ao adulto o papel central de conduzir e orientar o desenvolvimento infantil, compreendendo a criança como um sujeito que precisa ser moldado. O uso do termo “induzir” revela uma intencionalidade pedagógica voltada para a produção de comportamentos considerados adequados ou desejáveis socialmente. Essa perspectiva reforça uma lógica de antecipação, na qual a infância é vista como uma etapa preparatória para fases futuras. Tal entendimento pode reduzir o espaço para que a criança experimente, erre, explore e produza sentidos próprios sobre o mundo.

Ao priorizar a indução de comportamentos desde muito cedo, corre-se o risco de desconsiderar a infância como um período legítimo de experimentação, movimento e descoberta, no qual o aprendizado acontece de forma integrada ao brincar e às relações estabelecidas. Assim, a fala da docente dialoga com práticas pedagógicas que valorizam o controle e a orientação precoce, em detrimento de uma escuta mais sensível às necessidades, tempos e modos próprios de ser criança. Expressões como “senta direito”, “não mexe nisso” e “fique quieto” presentes cotidianamente na sala de aula, demonstraram que o corpo infantil era constantemente regulado.

Frequentemente existiam também falas como “não faça isso, senão você vai ficar pensando”, se referindo a colocar a criança no “cantinho do pensamento”, quando as crianças apenas estavam fazendo coisas comuns para a faixa etária, como por exemplo, quando Eduardo estava brincando de jogar uma bola para cima, ou quando ele estava correndo pela sala. Algumas vezes, as crianças de fato eram colocadas no “cantinho de pensamento”, sendo segregada de todo o restante da turma.

Estratégias como o isolamento, a retirada do convívio e a imobilização corporal continuam sendo vistas na escola como necessárias à “manutenção da ordem”. No entanto, por trás dessa justificativa, esconde-se uma pedagogia da docilização, uma tentativa de enquadrar a espontaneidade e o movimento dentro de uma lógica de produtividade e controle. O “cantinho do pensamento”, utilizado como punição, reforça a ideia de que o corpo que se movimenta é um corpo que desobedece, e, portanto, precisa ser corrigido.

Em um dos dias de observação em campo, Eduardo não queria guardar o brinquedo naquele momento, e por isso, foi colocado sentado na cadeira. Chorando, ele tirou a camisa da farda e acabou batendo na estagiária A, que respondeu: “se você bater é pior, vai ficar mais tempo aqui”. Em outra situação, Flor jogou o brinquedo em Anthony e foi colocada para “pensar”; logo depois, Lucas aproximou-se, trouxe uma cadeira e alguns livros, sentou-se ao lado dela para que pudessem ler os livros juntos.

Essas cenas permitem observar que o cantinho é utilizado como um dispositivo de disciplinarização e punição, ao mesmo tempo em que revelam como as próprias crianças compreendem esse espaço como um lugar solitário, tanto que buscam fazer companhia aos colegas que ali são colocados.

Em *A Microfísica do Poder*, Foucault (2012, p. 181) afirma: “a disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. É a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório”.

Dessa forma, o espaço escolar, assume o papel de uma engrenagem de controle, uma “[...] maquinaria de controle que funcionou como um microscópio de comportamento [...]”. (Foucault, 2014, p. 170). Nessa lógica, o corpo da criança é contido, silenciado e orientado à docilidade. O movimento e o brincar, dimensões essenciais do desenvolvimento infantil, são constantemente reprimidos em nome da boa conduta.

Contudo, como afirmam Silva, Pérez-Ramos e Fonseca (2006, p. 17), “a educação formal realizada nas creches e pré-escolas, organizadas e mediadas pelos professores para a aprendizagem infantil, deve oferecer condições para brincar, porque essa atividade é essencial no desenvolvimento infantil”. O brincar é a linguagem do corpo infantil, e ao reprimi-lo, nega-se também a possibilidade de experimentar, errar, criar e se expressar.

Em uma situação observada, uma criança que jogou um brinquedo pela janela do solário (espaço externo e protegido que permite que as crianças levem luz solar, além de permitir que as crianças brinquem nos brinquedos do parquinho) foi levada à sala e colocada no “cantinho do pensamento”. Lá, permaneceu sentada no cantinho, supervisionada pela professora, que preparava a atividade que seria feita após o momento do solário, enquanto as demais crianças brincavam. Ao final, quando as crianças voltaram para a sala, a professora perguntou: “Você lembra o que fez? Agora é assim, aperreou? Sentou e fica sem brincar”. Esse episódio ilustra com clareza o processo de disciplinamento corporal descrito por Passeti (2003), no qual o controle

do corpo é usado como instrumento de poder, silenciando a expressão e reforçando a autoridade.

Foucault (2014, p. 135) observa que “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’”. Ou seja, o controle físico não apenas corrige comportamentos, mas forma subjetividades obedientes. O corpo disciplinado é também o corpo conformado, aquele que aprende a se conter para ser aceito.

Freire (1996) contrapõe essa visão ao propor uma educação libertadora baseada no diálogo e na escuta, de modo que o ato educativo deve ser uma troca viva, e não uma imposição vertical. Quando o professor atua apenas como autoridade punitiva, elimina-se a possibilidade da construção coletiva do saber. A esse respeito cabe considerar a complexidade do cotidiano escolar e as formas de construir a prática docente.

3.3 A COMPLEXIDADE DO TRABALHO DOCENTE E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA

Diante do exposto, faz-se necessário compreender a complexidade da prática docente na educação infantil, reconhecendo que o cotidiano pedagógico é atravessado por desafios que envolvem não apenas o domínio de conteúdos e metodologias, mas também a gestão sensível das emoções, dos conflitos e das relações estabelecidas com as crianças. Esse contexto exige do educador, ADIS e estagiárias em formação, a capacidade de refletir criticamente sobre suas práticas.

O trabalho de educar é extremamente complexo, com características culturais específicas e em determinados momentos exige de o educador enfrentar algumas contradições no exercício do seu trabalho, onde ressignifica seu percurso pessoal, sua prática e reflexões teóricas. (Ribeiro, 2017, p. 4)

A análise dos episódios observados e das falas das educadoras presentes na sala de aula evidencia que as práticas punitivas, o controle físico do corpo infantil e a estigmatização das crianças não podem ser compreendidos apenas como atitudes individuais das educadoras, mas também como expressões de um trabalho docente marcado pela complexidade, pela sobrecarga, pela falta de formação e pelas contradições que atravessam o cotidiano escolar. Assim, compreender a punição seletiva e o controle do corpo infantil requer reconhecer que esses fenômenos emergem de um contexto em que múltiplas demandas podem limitar as possibilidades de uma prática verdadeiramente dialógica e acolhedora.

A professora entrevistada descreve com clareza a intensidade do trabalho com crianças de três anos, fazendo um parêntese de que sua turma, apesar de ser o Grupo 3, é composta por crianças que não passaram por nenhum processo de escolarização anteriormente. Ela afirma que se trata de um cotidiano complexo em diversos momentos, exigindo do adulto um esforço constante para regular suas próprias emoções enquanto media o comportamento de até vinte crianças simultaneamente.

Segundo ela, “A gente tem um trabalho de lidar com as nossas emoções, que às vezes a situação está caótica, mas a gente vai tentando fazer intervenções na medida do possível, que dê para fazer o trabalho, para dar conta do dia”. Essa declaração revela o que Tardif (2014) descreve como a natureza relacional e emocionalmente exigente do trabalho docente: o professor lida com pessoas em formação e, portanto, com demandas imprevisíveis, intensas e muitas vezes conflituosas. Ainda falando acerca da docência, Tardif e Lessard (2012, p. 14), “[...] as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte desse trabalho feito sobre e com outrem, bem como a vivência das pessoas que o realizam diariamente”.

Sendo assim, faz-se necessário entender a complexidade da prática docente, em que, além de lidar com suas próprias emoções, a docente precisa estar presente como mediadora na resolução de conflitos que possam ocorrer no cotidiano escolar, enfrentando também as diversas emoções das crianças.

Durante todos os dias observados, era comum ouvir falas desanimadas vindas das educadoras, como por exemplo, após o banho, uma das crianças pediu para pentear o próprio cabelo, mas ouviu da estagiária: “não, que hoje eu não tô boa”.

As falas observadas durante o dia a dia revelam um clima de cansaço e desgaste emocional por parte das educadoras, que acaba se refletindo diretamente nas interações com as crianças. A resposta dada à criança que desejava pentear o próprio cabelo evidencia como o estado emocional do adulto, em determinados momentos, se sobrepõe às necessidades e iniciativas da criança, limitando experiências de autonomia e cuidado de si que são importantes no contexto educativo. Em entrevista, a docente afirmou:

Então, é muito difícil. É um dia de cada vez. A gente vai tentando aqui, mediar ali, chamar, propor outra atividade, chamar a atenção de outra forma. Às vezes, perde-se um pouco a paciência, e aí outro adulto intervém. Porque eu penso assim: quando você realmente percebe que a criança está em um nível muito agressivo, acho que outra pessoa, com mais paciência naquele momento, precisa intervir, porque nós também temos dias e dias [...].

A docente reforça a dificuldade cotidiana de lidar com comportamentos desafiadores, descrevendo o trabalho como um esforço constante de mediação, tentativa e adaptação. Essa realidade também aponta para a fragilidade das condições de trabalho e para a falta de suporte emocional e institucional às educadoras, que acabam recorrendo à intervenção de outro adulto como estratégia para lidar com situações de maior tensão.

Em um dos momentos de choro de Eduardo, criança que abordamos no tópico 3.1, motivado por não querer ficar na sala de aula, a criança dizia: “Eu quero ir embora”, a professora respondeu: “A gente também não queria ter vindo”. Nesse momento, nenhum adulto o acolheu; então, decidi chamá-lo para brincar comigo e com os outros colegas. Convidei-o para brincar de massa de modelar, mostrei os animais que poderíamos fazer e as cores da massa de modelar que podíamos escolher. Brincamos por muitos minutos, dividindo os brinquedos. Quando ele queria um molde ou outro animal, íamos até a outra mesa e conversávamos com algum colega, fazendo uma troca.

O episódio evidencia um momento em que a resposta da professora, ao dizer “a gente também não queria ter vindo”, por mais que ela tenha tentado mostrar que estava sentindo o mesmo que a criança, revela certa fragilidade no acolhimento das emoções. Embora situações de choro façam parte do cotidiano da educação infantil, a fala demonstra um distanciamento afetivo. Em vez de oferecer uma escuta atenta ou uma orientação que ajudasse a criança a elaborar seus sentimentos, a resposta acabou não contribuindo para seu acolhimento.

Em entrevista, ao falar dessa criança, a professora falou o seguinte: “[...] até porque ele não permite que a gente ajude ele, ele não deixa você ajudar [...]”. De forma contrastante, a iniciativa de convidá-lo para brincar, apresentando novas possibilidades e promovendo a interação com os colegas, mostrou-se uma estratégia acolhedora, capaz de acalmá-lo diante da ausência da mãe.

Ao ser questionada acerca das atitudes que costuma adotar diante desses conflitos, a docente afirma: “a gente tenta fazer esse processo de acolhimento, até pra criança sentir que pode ter esse momento de colocar pra fora, né, que é natural [...]”.

Diante da fala da professora, podemos perceber uma dissonância entre sua compreensão do papel do acolhimento na educação infantil e algumas práticas observadas. Pereira et al. (2022, p. 1352), acerca do acolhimento, afirmam que ele

“busca criar uma continuidade emotiva entre família e creche, através da estruturação de um momento e ambiente que proporcionem uma boa experiência para este delicado momento de transição”.

Ainda quando questionada sobre as atitudes adotadas, a docente enfatizou o seguinte: “Nós também temos dias e dias, ninguém quer levar murro, chute e tapa, então a equipe vai revezando, tenta no pedagógico, tenta no afetivo, tenta conversar, tenta mudar de clima”. Falas como essa revelam uma preocupação da docente em adotar estratégias pedagógicas e afetivas na resolução de conflitos, no entanto, essas intenções frequentemente coexistem com intervenções que restringem a movimentação e a expressão corporal das crianças.

As situações citadas revelam o papel essencial do acolhimento na educação infantil, em especial por se tratar de uma turma com crianças que estão tendo seu primeiro contato com o espaço escolar, tornando-se necessário compreender que acolher é reconhecer a criança como sujeito de direitos, dotado de emoções, vontades e necessidades singulares. Nesse sentido, acolher é escutar, olhar com sensibilidade e construir vínculos que favoreçam a segurança afetiva e a confiança da criança no ambiente escolar.

Quando eu o acolhi, trazendo a possibilidade de brincar com a massa de modelar junto a mim e aos colegas, pudemos observar a mudança de comportamento. A mesma criança, em outra situação, durante uma atividade que envolvia o uso de palitos de picolé, ameaçava jogar o palito em um colega. Nesse momento, a professora disse: “Se você jogar, vai ficar sentado até a hora do lanche. Você quer brincar? Então não jogue”. Ainda assim, ele não se sentou para fazer a atividade; então, a estagiária o pegou pelo braço e o colocou sentado no cantinho da sala. Um pouco depois, fui até ele, chamei-o para fazer a atividade comigo, prometendo ajudá-lo, e realizamos a atividade tranquilamente.

Esse episódio revela que pequenas intervenções baseadas no acolhimento, na escuta e na disponibilidade do adulto, como o convite para brincar ou a oferta de ajuda durante as atividades, mostram-se capazes de promover mudanças evidentes no engajamento durante as atividades e no comportamento infantil.

A necessidade de organizar a rotina, assegurar o cumprimento das atividades, dar conta de cuidados básicos, administrar conflitos e responder às exigências institucionais constrói um cenário em que o tempo para acolher, dialogar e mediar conflitos de forma qualificada se torna escasso. Embora a professora afirme que sua

postura diante dos conflitos é sempre resolvida pelo diálogo, o cotidiano observado revela o uso de práticas como a imobilização corporal e repreensões utilizadas recorrentemente.

Essa contradição entre discurso e prática não deve ser entendida como incoerência da docente, mas como reflexo das condições sociais e institucionais que atravessam o cotidiano pedagógico. Isso porque, conforme aponta Martins (2024, p. 29):

Ao assumir a docência, o professor assume uma pedagogia, mesmo que pense o contrário por estar imerso numa rotina. Ou seja, essa já é uma posição. Não há como ser neutro, pois sua forma de pensar o ensino e de ensinar já revelam sua escolha pedagógica.

Assim, mesmo quando a docente afirma privilegiar o diálogo, as práticas observadas expressam concepções educativas que se materializam no cotidiano escolar e são tensionadas por múltiplas demandas e limitações institucionais.

Nesse sentido, como afirma Tardif (2014, p. 19), “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.”, evidenciando que a prática docente é constantemente moldada por influências externas que condicionam, e muitas vezes restringem, as possibilidades de uma atuação pedagógica mais dialógica e acolhedora.

Outro fator que intensifica essa dinâmica é a ação da equipe escolar. Sobre o papel de cada profissional presente em sala de aula, a professora afirma: “Então, é um papel conjunto. Se eu tenho uma forma de agir e as outras pessoas têm formas completamente diferentes, é claro que não vai haver disciplina. Então, o papel é que todos estejam alinhados [...]”.

Durante o período da pesquisa, não foram identificadas intervenções diretas da coordenação pedagógica da instituição relacionadas às atividades desenvolvidas na turma ou ao acompanhamento das situações observadas durante o cotidiano escolar. A ausência de uma atuação mais próxima da coordenação pedagógica no acompanhamento das práticas pedagógicas vivenciadas na sala de aula, evidencia uma lacuna no processo de formação continuada e de reflexão coletiva sobre o trabalho desenvolvido pela equipe. Considerando que a coordenação exerce papel fundamental na mediação pedagógica, na orientação dos profissionais e na promoção de momentos de estudo e discussão sobre as práticas educativas, sua pouca participação nesse aspecto pode contribuir para a manutenção de estratégias já

naturalizadas no cotidiano escolar, ainda que contrariem princípios defendidos pela Educação Infantil.

As observações mostraram que as profissionais da equipe atuam de maneira heterogênea, onde diversas práticas punitivas eram realizadas pelas estagiárias e pelas ADIs na presença da professora, sem que houvesse intervenções que questionassem ou interrompessem tais condutas. Em diferentes momentos, essas profissionais recorreram a práticas punitivas, enquanto a professora permanecia em silêncio ou prosseguia com as atividades planejadas.

A ausência de posicionamento da professora contribuiu para a naturalização dessas práticas no cotidiano da turma. Ao não intervir diante das ações das estagiárias e das ADIs, acabava, ainda que indiretamente, legitimando tais estratégias como formas aceitáveis de lidar com os conflitos e comportamentos das crianças.

Além do silêncio diante das situações observadas, verificou-se uma postura de permissividade da professora em relação às ações desenvolvidas pelas estagiárias e pelas ADIs. Embora fosse a responsável pela condução pedagógica da turma, essas profissionais atuavam com ampla autonomia na mediação dos conflitos cotidianos, recorrendo frequentemente a práticas punitivas sem que recebessem orientações ou fossem advertidas quanto à forma como conduziam essas situações.

As estagiárias, por estarem em processo de formação inicial, encontram-se em uma etapa de construção de saberes e constituição de sua identidade docente. Segundo Tardif (2014), os saberes dos professores não são adquiridos apenas de forma teórica, mas também resultam de experiências de vida, vivências escolares e práticas realizadas no exercício da profissão. No caso das estagiárias, há ainda a forte influência das experiências que tiveram como estudantes, o que pode levá-las a reproduzir modelos tradicionais de ensino e disciplina, muitas vezes marcados por práticas punitivas e autoritárias.

O estágio, conforme destacam Pimenta e Lima (2006), deve ser entendido como um espaço de reflexão e articulação entre teoria e prática. As autoras afirmam que:

Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades (Pimenta & Lima, 2006, p. 149).

No entanto, quando esse espaço é pouco problematizado, as práticas punitivas observadas na sala de aula podem ser naturalizadas e reproduzidas sem reflexão crítica. Dessa forma, as estagiárias acabam assumindo posturas de controle e punição, revelando uma lacuna na mediação formativa tanto da escola quanto da universidade.

Freire (1996) enfatiza que ensinar exige compromisso com a humanização do outro. Assim, é fundamental que a formação inicial docente promova o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o ato educativo, ajudando as futuras educadoras a compreenderem que educar não se resume à imposição de regras, mas à construção de um ambiente de diálogo, respeito e acolhimento.

Nesse sentido, o papel da supervisão pedagógica é imprescindível, pois, como afirmam Pimenta e Lima (2006), o estágio deve propiciar momentos de reflexão que permitam às estagiárias compreenderem o significado social, político e ético da docência, especialmente na Educação Infantil. Portanto, as práticas punitivas realizadas por estagiárias não devem ser analisadas apenas como expressões individuais, mas como reflexos de uma formação inicial que, muitas vezes, ainda carece de fundamentos críticos e humanizadores.

Segundo a docente, outro elemento que atravessa o cotidiano e impacta diretamente as práticas docentes é a relação com as famílias. A professora relata dificuldades como a aceitação, por parte dos responsáveis, de determinadas necessidades das crianças, assim como a influência das dinâmicas familiares na vida emocional dos pequenos. Segundo ela, “eu acho que o que eu mais sinto falta assim é, muitas vezes, um pouco mais de abertura da família nessa questão de nos ouvir. Eu sinto muitas vezes que os pais são mais teimosos do que as crianças”.

Segundo Silva e Cavalcante (2012, p. 1):

Partindo do princípio de que a família é a base da formação humana, como primeira instituição que exerce papel social e educacional nas futuras gerações, entendemos que sua participação no trabalho educativo escolar é imprescindível, pois a qualidade dessa educação depende da parceria entre escola e família ultrapassando, portanto, as dimensões próprias da escola.

Dessa forma, fortalecer os vínculos entre família e escola torna-se essencial para garantir um ambiente educativo coerente, capaz de favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes. Quando ambos os contextos dialogam, compartilham

responsabilidades e alinham expectativas, cria-se uma rede de apoio que potencializa as aprendizagens e contribui para a construção de trajetórias escolares mais significativas. Somadas, essas condições configuram um cenário em que a complexidade do trabalho docente repercute diretamente na forma como a disciplina é conduzida.

Reconhecer essa complexidade não significa justificar práticas violentas, mas compreendê-las como parte de um sistema educativo que precisa repensar suas estruturas de apoio ao docente. É necessário considerar que professores frequentemente atuam sob condições de trabalho precárias, com altas demandas emocionais, turmas numerosas e pouco suporte institucional, o que limita suas possibilidades de intervenção pedagógica mais sensível e dialógica.

CONCLUSÃO

A disciplina na Educação Infantil deve ir além da ideia de controle e obediência, sendo compreendida como um processo de diálogo que envolve aprendizagem, desenvolvimento emocional e construção de valores, favorecendo o respeito mútuo e a convivência coletiva em sociedade.

A presente monografia teve como objetivo principal analisar o uso de práticas disciplinares, sejam elas de caráter punitivo ou não, na Educação Infantil, considerando sua relação com o desenvolvimento da criança, segundo a perspectiva docente.

O primeiro objetivo específico consistiu em caracterizar as alternativas educativas utilizadas e o discurso da professora sobre elas. Os resultados indicaram que, embora a docente valorizasse o diálogo e a escuta, suas práticas ainda apresentavam estratégias punitivas, evidenciando divergências entre o discurso e a prática.

Já o segundo objetivo específico buscou identificar as práticas disciplinares presentes no cotidiano da sala de aula por meio da observação participante. Os registros revelaram a utilização de estratégias como o “cantinho do pensamento”, advertências de caráter coercitivo, estratégias de condicionamento comportamental, retirada de atividades, isolamento e contenção física, indicando a presença de diferentes formas de condução da disciplina.

Enquanto o terceiro objetivo específico relacionou as práticas e as concepções da professora sobre disciplina e desenvolvimento infantil. A análise mostrou que as concepções da docente nem sempre se refletiam em práticas coerentes com uma perspectiva dialógica, evidenciando a influência de fatores históricos, institucionais e culturais.

A observação do cotidiano em uma turma da Educação Infantil e a entrevista com a docente regente, evidenciaram que, apesar dos avanços nos debates acerca de práticas educativas mais acolhedoras e dialógicas, estratégias centradas na punição ainda se fazem presentes no cotidiano escolar. Essas práticas refletem concepções históricas e culturais sobre a infância, além de condições institucionais e desafios enfrentados pelos profissionais da educação. Dessa forma, a disciplina não pode ser compreendida de forma isolada, mas sim como parte de um sistema complexo de fatores pedagógicos, institucionais e sociais que se interrelacionam.

As práticas punitivas como estratégias, historicamente estiveram presentes no cotidiano escolar como formas de controle do comportamento infantil. Além disso, discutiu-se a noção de corpos dóceis, problematizando os mecanismos de controle e disciplinamento que atravessam o contexto escolar e que incidem diretamente sobre o corpo e as condutas das crianças.

Durante as observações no âmbito escolar, percebeu-se a presença desses mesmos mecanismos de controle que, ainda que de forma muitas vezes inconsciente, operavam por meio da regulação dos movimentos infantis, contribuindo para a construção de posturas de submissão em detrimento da autonomia.

A dinâmica na sala de aula também acabava reforçando práticas como a punição seletiva, na qual uma determinada criança se tornava alvo recorrente de rótulos e estigmatizações, especialmente em função de sua condição de vulnerabilidade social, configurando uma forma de violência simbólica. Nesse contexto, o “cantinho do pensamento”, analisado nesta pesquisa, surgia como um local de isolamento, frequentemente destinado a essa mesma criança.

Paralelamente, a atuação das estagiárias evidencia as tensões que permeiam o processo de construção da identidade docente, frequentemente influenciado por experiências pessoais e por uma formação que carece de reflexão, dificultando a integração de práticas dialógicas em seu fazer pedagógico. Por outro lado, observa-se o silenciamento da professora diante das estratégias adotadas pelas estagiárias no cotidiano escolar, que frequentemente assumiam a responsabilidade de manter o bom comportamento das crianças, enquanto a docente se concentrava na elaboração e condução das atividades. Com isso podemos também pensar na compreensão que docentes e a própria escola têm sobre o papel do estagiário.

Além disso, a pesquisa evidencia a importância de uma relação saudável entre escola e famílias, uma vez que as crianças são profundamente influenciadas pelo contexto social, cultural e familiar em que estão inseridas. A colaboração entre todos os envolvidos na educação contribui para a construção de práticas mais alinhadas com os direitos e necessidades das crianças, favorecendo a construção de ambientes educativos seguros e acolhedores.

Dessa forma, este estudo pode contribuir para o campo da Educação Infantil ao problematizar práticas disciplinares naturalizadas, evidenciando suas possíveis implicações no desenvolvimento das crianças e nas relações estabelecidas no espaço

escolar. Ao trazer essas questões à tona, amplia-se o debate sobre a necessidade de práticas pedagógicas orientadas por princípios éticos, inclusivos e democráticos.

A análise detalhada das práticas disciplinares no contexto observado traz evidências de que a transformação do ambiente educacional depende de múltiplos fatores, incluindo reflexão crítica, uma formação docente de qualidade e políticas institucionais que incentivem estratégias educativas humanizadas. Investir na construção de ambientes pedagógicos baseados no diálogo, na mediação e no respeito às crianças não é apenas uma questão pedagógica, mas também ética e social.

Por fim, evidencia-se que as práticas de punição e disciplinarização, ainda presentes no cotidiano da Educação Infantil, demandam uma análise crítica que vá além de sua aparente função organizadora. Tais práticas, quando naturalizadas, podem reforçar relações de poder desiguais, silenciar as expressões infantis e limitar o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Diante dos resultados obtidos e das análises realizadas ao longo da pesquisa, parece ser possível afirmar que os objetivos propostos foram alcançados. Foi possível analisar as práticas disciplinares presentes no contexto da Educação Infantil, tanto em seu caráter punitivo quanto nas alternativas educativas, bem como compreender suas relações com o desenvolvimento infantil a partir da perspectiva docente. Além disso, a investigação permitiu identificar práticas concretas no cotidiano da sala de aula, caracterizar as estratégias utilizadas pelas professoras e relacionar tais práticas às concepções que orientam o fazer pedagógico, contribuindo para uma compreensão mais ampla e crítica sobre a disciplina no contexto escolar.

A realização desta pesquisa contribuiu de forma significativa para minha formação acadêmica e profissional, proporcionando um olhar mais crítico e reflexivo sobre as práticas disciplinares na Educação Infantil e os desafios presentes no cotidiano escolar. A vivência no campo de pesquisa evidenciou a importância de uma atuação pedagógica pautada na escuta, na sensibilidade e na reflexão constante sobre a prática docente.

Além disso, este estudo reforçou a relevância da construção de estratégias educativas fundamentadas no diálogo, no respeito aos direitos das crianças e na promoção de sua autonomia. Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para ampliar as discussões sobre as práticas disciplinares na Educação Infantil, incentivando reflexões que favoreçam a consolidação de práticas pedagógicas mais

acolhedoras, democráticas e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem a investigação sobre as formas sutis de controle e suas implicações no processo educativo, para além da Educação Infantil, ampliando o olhar para diferentes etapas da escolarização. Investigações mais aprofundadas podem contribuir significativamente para a construção de práticas pedagógicas mais éticas, inclusivas e sensíveis às necessidades das crianças, fortalecendo uma educação comprometida com o respeito às suas particularidades e com a promoção do desenvolvimento integral. Reforça-se a necessidade de aprofundamento de estudos na Educação Infantil e as relações que se estabelecem no contexto escolar, como as interações entre professor e família, professor e estudante e estudante e estudante, compreendendo que tais vínculos influenciam diretamente os processos de desenvolvimento infantil.

Ademais, torna-se fundamental destacar a necessidade de ampliação de espaços formativos que promovam a reflexão crítica sobre a prática docente, especialmente no que se refere às estratégias de mediação de conflitos e à construção de relações mais horizontais no ambiente escolar. A formação continuada, aliada a momentos coletivos de diálogo entre professores, estagiários e equipe pedagógica, pode favorecer a ressignificação de concepções ainda enraizadas sobre disciplina, contribuindo para a superação de práticas punitivas e para a consolidação de uma cultura educativa baseada no respeito, na escuta e na valorização das experiências infantis.

Dessa forma, repensar a disciplina na Educação Infantil não implica renunciar à organização do espaço escolar, mas sim ressignificá-la com base em princípios éticos, dialógicos e humanizadores, reconhecendo a criança como sujeito de direitos.

REFERÊNCIAS

- ACCIOLY, A. C. L. R.; MENDES, D. M. L. F.; VILLACHAN-LYRA, P. Efeitos dos maus-tratos e do estresse x efeitos positivos das interações iniciais para o desenvolvimento do bebê: contribuições das neurociências. In: PICCININI, C. A.; SEABRA, K.; VASCONCELLOS, V. M. R. de (org.). **Bebês na creche: contribuições da psicologia do desenvolvimento**. Curitiba: Juruá, 2017. p. 93–106.
- ALGERI, Simone. A violência infantil na perspectiva do enfermeiro: uma questão de saúde e educação. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 308-315, dez. 2005.
- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papirus, 2002.
- AMORIM, M. C. S. de; NAVARRO, E. C. Afetividade na educação infantil. **Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar**, [s. l.], n. 7, p. 1-7, 2012. Disponível em: <http://revista.univar.edu.br>. Acesso em: 15 nov. 2025.
- ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Sistema Penal Máximo x Cidadania Mínima: códigos da violência na era da globalização**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2003.
- ARAGÃO, M.; FREITAS, A. G. B. Práticas de castigos escolares: enlases históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura: Filosofia e Educação (UCS)**, Caxias do Sul, v. 17, p. 17–36, 2012.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BARRIOS, A.; MARINHO-ARAUJO, C. M.; BRANCO, A. U. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 91–99, jan./jun. 2011.
- BISQUERRA, R. **Educación emocional y Bienestar**. Bilbao, España: Praxis, 2001.
- BITENCOURT, Eliane G. G. **Infância e Processo Civilizador: Um Estudo a Partir da Sociedade de Corte e da Pedagogia Disciplinar**. Orientador: João Paulo Pooli. 2023. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 14 dez. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CABRAL, M. L. *et al.* A influência da arquitetura escolar no sentimento de pertencimento dos alunos. **Atas de Ciências da Saúde**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 1–20, jul. 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fmu.br/index.php/ACIS/article/view/2243>. Acesso em: 2 jun. 2025.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A pesquisa em ciências humanas, ciências sociais e educação: questões éticas suscitadas pela regulamentação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e217224, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046217224>. Acesso em: 16 nov. 2025.

CARDOZO, Antônia Avanildes *et al.* Indisciplina na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 10, out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v7i10.2817>.

CARMO, M. E. do; GUIZARDI, F. L. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 8, e00101417, 2018. DOI: 10.1590/0102-311x00101417.

CARVALHO, M. E. G.; MORAIS, G. M.; CARVALHO, B. K. G. Dos castigos escolares à construção de sujeitos de direito: contribuições de políticas de direitos humanos para uma cultura da paz nas instituições educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 24–46, 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

DALBOSCO, C. A. Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 313–336, maio/ago. 2007.

DE LA TAILLE, Y. **Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DE NADAI, S. C. T.; VICENTIN, V. F.; BOZZA, T. L. Desenvolvimento moral de uma criança considerada "difícil": foco na relação escola-família. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 2, p. 524–542, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i2.7749.

DIAS, R. R. A.; CARVALHO, C. F.; MARQUES, M. I. Contribuições do desenvolvimento moral no contexto da educação para cidadania. **Contribuciones a**

las Ciencias Sociales, São José dos Pinhais, v. 16, n. 8, p. 12513–12531, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.8-208.

FALK, J. (org.). **A abordagem Pikler**: Educação Infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, E. D. Q.; FERREIRA, P. E.; MARTINS, R. A. O ambiente escolar como facilitador para o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 5531–5547, 2023. DOI: 10.34117/bjdv9n1-378.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 41. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, A. V. C. O adulto de referência nos espaços coletivos de educação e cuidado de bebês e crianças pequenas. **Diálogos Piklerianos**, São Paulo, v. 3, n. 1, 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, H. M.; LOBATO, V. da S. Conflito escolar, diálogo e mediação de conflitos: interseções e contribuições pós-pandemia. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 555–579, 2021. DOI: 10.26843/v14.n3.2021.1075.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; MORAIS, Franciane etnoade de; BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia, Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 394-406, dez. 2014.

GROSS, J. J. The emerging field of emotion regulation: an integrative review. **Review of General Psychology**, Washington, DC, v. 2, n. 3, p. 271–299, 1998. DOI: 10.1037/1089-2680.2.3.271.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, E. M.; MONTEIRO, S. B. “Cantinho do pensamento”: um ato normativo? **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 391–407, jan. 2020.

KAREPOVS, L. M.; LEMOS, C. S.; CRUZ, L. A. N. Desenvolvimento moral no ambiente escolar: revisão bibliográfica de estudos numa perspectiva piagetiana. **Schème**: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, Marília, v. 15, n. 1, p. 72–105, jan./jun. 2023. DOI: 10.36311/1984-1655.2023.v15.n1.p72-105.

LARA, A. M. B.; MOLINA, A. A. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e metodologias. In: TOLEDO, C. de A. A.; GONZAGA, M. T. C. (org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011. p. 121–172.

LEMONS, Flávia Cristina Silveira. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007.

LIMA, C. P. Quando rótulos se tornam estigmas: o “aluno Bolsa Família” em uma escola pública municipal em Duque de Caxias. **Revista Magistro**, Duque de Caxias, v. 2, n. 26, p. 145-162, 2022.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Tradução de Anuar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MAGALHÃES, R. de C. B. P.; RUIZ, E. M. Estigma e currículo oculto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 17, n. 4, p. 555-568, out./dez. 2011. DOI: 10.1590/s1413-65382011000400010.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, p. 11–30, jan./jun. 2005.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1992.

MARROCHE, C. C. **Desafios para resolução de conflitos na educação infantil**. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.

MARTINS, Glaucy Kelly Ferreira de Souza. **Violência na escola**: impactos nos processos de ensino e aprendizagem. 2024. 94 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2024.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos *et al* (org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, S. F. D. de. **As emoções na educação infantil**: percepções, conceitos e importância. 2023. 44 f. Monografia (Curso de Pedagogia) – Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2023.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança.**

Proclamada pela Resolução n. 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959. Disponível em: <http://www.ministeriopublico.pt>. Acesso em: 16 nov. 2024.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso:** princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2001.

PASSETTI, E. Educação e liberdade. In: PASSETTI, E. **Anarquismos e sociedade de controle.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 74-77.

PEREIRA, D. R.; MORAIS, A. Desenvolvimento moral: o que a educação infantil tem a ver com isso? **Schème:** Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, Marília, v. 8, p. 105–137, 2017.

PEREIRA, A. C. *et al.* O acolhimento da educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 2899-2917, ago. 2022.

PEREIRA, Luciana Camilo. **“Fique quieto, menino?”:** uma proposta de trabalho para crianças em constante movimento. 2024. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

PIAGET, J. **A psicologia da criança.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1969.

PIAGET, J. **O juízo moral da criança.** Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Uberlândia, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2006.

PINHEIRO, Welington da Costa; MATOS, Lucília da Silva; FERNANDES, Roseane do Socorro da Silva Matos. O recreio no ensino primário e a educação dos corpos na infância (PARÁ, 1890-1918). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 61, n. 67, p. 1-22, e-31022, jan./mar. 2023.

PROBST, M.; KRAEMER, C. Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 507-519, mai./ago. 2012.

RAIE, Daniele Farias Freire; CARDOSO, Marilete Calegari; SOUZA, Josemary da Guarda de. O brincar livre em composições curriculares no Ensino Fundamental: perspectivando uma educação menor. **Aprender:** Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, n. 25, p. 121-139, jan./jun. 2021.

RIBEIRO, A. C. B. Complexidade e educação: a docência de bebês e crianças pequenas na educação infantil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO (SIEDUCA), 1., 2017. **Anais [...].** [S. l.: s. n.], 2017.

RIPE, Fernando; ALVES, Marcelo Marin; SERRALHEIRO, Laryssa Celestino. “Castigou corporalmente, sendo possível ouvir os gritos”: micro-história de um processo criminal (Colégio São José, 1911). **Revista Brasileira de História da Educação**, [s. l.], v. 24, e327, 2024. DOI: 10.4025/rbhe.v24.2024.e327.

RODRIGUES, Viviane Lúcia Monteiro. **De pinóquios a alunos:** discursos que modelam a criança da educação infantil. 2021. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

SANTOS, Aline Fernandes dos. **Currículo**: um dispositivo de docilização de crianças e infâncias. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

SANTOS, M. C. M. dos; SANTOS, M. P. M. dos; VILLACHAN-LYRA, P. As contribuições da abordagem Pikler para educação de crianças de 0 a 3 anos: uma revisão da literatura. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 9, p. 89623–89636, 2021.

SILVA, I. A. *et al.* Considerações sobre a agressividade infantil. **Olhares & Trilhas**: Revista de Educação e Ensino, Uberlândia, v. 17, n. 21, p. 111-125, jan./jun. 2015.

SILVA, M. de L. G. da *et al.* Relação família/escola: as contribuições da família no processo pedagógico vivido na educação infantil. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA (FIPED), 4., 2012, Campina Grande. **Anais eletrônicos [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2012.

SILVA, S. M. M. da; PÉREZ-RAMOS, A. M. de Q.; FONSECA, E. S. da. Direito de brincar da criança brasileira: subsídios das políticas públicas. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 10, n. 2, p. 119-132, jul./dez. 2006.

SOUZA, A. F. L. de; TUSSI, D.; BERTICELLI, I. A. Disciplina na educação infantil? Um olhar sobre o espaço físico e o disciplinamento da criança. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 11, n. 23, p. 226–251, jul./dez. 2009.

SOUZA, L. P. de. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. **Revista LABOR**, São Luís, v. 1, n. 7, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, C. F. O respeito à curiosidade infantil. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 4, p. 112-114, set./dez. 1995.

TEIXEIRA, A. C. B. J.; TEIXEIRA, P. A. S.; VILLACHAN-LYRA, P. A primeira infância e o desenvolvimento infantil: a importância da garantia integral de direitos. In: MENDONÇA, V. N. T. de (org.). **Ensinar a se proteger**: a autoproteção de crianças como estratégia de enfrentamento às violências. Recife: Editora UFPE, 2022. p. 17–38.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

1. Orientações sobre comportamentos inadequados

- Como a professora identifica e reage a comportamentos considerados “inadequados” ao contexto escolar ou de desrespeito aos colegas?
- Há uso de falas diretivas (ex.: ordens, proibições) ou de explicações (ex.: diálogo, negociação)?
- Quais expressões verbais e não verbais acompanham a orientação/reclamação?
- Os comportamentos são tratados individualmente ou coletivamente?

2. Resolução ou intervenção em conflitos entre as crianças

- Quais estratégias a professora utiliza para lidar com conflitos (ex.: separação dos envolvidos, conversa mediada, incentivo à resolução entre pares)?
- O foco está mais em punição, prevenção ou mediação do conflito?
- As crianças são incentivadas a falar sobre seus sentimentos e opiniões?

3. Organização da sala

- Como os espaços da sala são organizados para favorecer ou dificultar práticas de disciplina?
- Há regras explícitas visíveis no espaço (cartazes, combinados)?
- Como a professora organiza grupos e atividades de modo a prevenir conflitos ou comportamentos inadequados?

4. Falas, gestos e atitudes da professora durante as intervenções

- Quais palavras ou expressões a professora utiliza ao mediar conflitos?
- Há mudanças de tom de voz, expressões faciais ou posturas corporais significativas?
- Que tipo de linguagem corporal acompanha a intervenção (gestos, aproximação física, afastamento)?
- Há mudanças de atitude antes, durante e após o acontecimento?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

- A senhora acredita que crianças pequenas já conseguem compreender regras e limites? De que forma isso se manifesta no dia a dia?
- Como a senhora percebe o papel das emoções das crianças (ex: frustração, raiva, tristeza) nas situações de conflitos existentes na sala de aula?
- Qual a importância da disciplina nessa faixa etária?
- Quais atitudes a senhora costuma adotar diante de comportamentos como choro insistente, agressividade ou desobediência?
- Das medidas que a senhora adota, quais a senhora considera que funcionam melhor? Pode dar um exemplo?
- Qual é, na sua visão, o papel das estagiárias, ADIS e demais profissionais (como merendeiras ou auxiliares) no que diz respeito à disciplina das crianças?
- Existe algum momento de formação, diálogo ou alinhamento entre a equipe sobre como lidar com as questões de conflitos em sala de aula? Como isso acontece?
- Na sua experiência, quais são os comportamentos mais frequentes das crianças nessa faixa etária que exigem intervenções disciplinares?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO****CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Cumprimento Sr./Sr. ^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada “Educação Infantil e disciplina: entre vivências e possibilidades de reflexão”, integrante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal, investigar como são tratadas as questões de disciplina e limites em sala de aula na Educação Infantil e será realizada por Rebeka de Azevedo Luna, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas e observações, com utilização de recurso de gravador de áudio e diário de campo, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a