

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE IPORÁ-UNIPORÁ
CURSO DE PSICOLOGIA**

LARISSA OLIVEIRA MELO

**A APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DA ANÁLISE DO
COMPORTAMENTO PARA MANEJO DA INDISCIPLINA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**IPORÁ-GO
2025**

LARISSA OLIVEIRA MELO

**A APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO PARA
MANEJO DA INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Artigo apresentado à Banca Examinadora do Curso de Psicologia do Centro Universitário de Iporá-UNIPORÁ como exigência parcial para obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

Orientador: Profª Dyullia Moreira de Sousa

BANCA EXAMINADORA

Dyullia Moreira de Sousa.
Professor(a) Dyullia Moreira de Sousa

Presidente da Banca e Orientadora

Jaqueleine de Sousa Silva Ferreira
Professor(a) Jaqueleine de Sousa Silva Ferreira

Tauana Michele Duarte Bezerra
Professor(a) Tauana Michele Duarte Bezerra

IPORÁ-GO

2025

A APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO PARA MANEJO DA INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**APPLYING BEHAVIOR ANALYSIS STRATEGIES FOR MANAGING DISCIPLINE IN
EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

Larissa Oliveira Melo¹

Dyullia Moreira de Sousa²

RESUMO

A Educação Infantil representa uma etapa essencial do desenvolvimento humano, na qual as crianças constroem repertórios cognitivos, sociais e emocionais que influenciam sua relação com o mundo e com o outro. Nesse contexto, a indisciplina pode se manifestar como desafio recorrente na rotina escolar, exigindo intervenções adequadas que respeitem o desenvolvimento infantil e favoreçam a convivência. Considerando esse cenário, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: como a aplicação de estratégias psicológicas interventivas, fundamentadas na Análise do Comportamento, pode contribuir para o manejo da indisciplina na Educação Infantil? Assim, o objetivo geral consistiu em analisar a utilização de princípios e técnicas da Análise do Comportamento no contexto escolar, buscando compreender sua eficácia para a redução de comportamentos disruptivos. A pesquisa foi desenvolvida por meio de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, com análise de publicações brasileiras recentes, produzidas entre 2020 e 2025, que discutem desenvolvimento infantil, indisciplina escolar e intervenções comportamentais. Os resultados evidenciaram que estratégias baseadas no reforço positivo, na organização de contingências, na análise funcional do comportamento e na extinção planejada de respostas indesejadas contribuem para minimizar ocorrências de indisciplina e ampliar o engajamento das crianças em atividades pedagógicas. Observou-se também que tais intervenções se mostram mais efetivas quando articuladas à compreensão das necessidades socioemocionais da criança e ao planejamento de um ambiente escolar estruturado e acolhedor. Conclui-se que o manejo da indisciplina na Educação Infantil deve priorizar práticas educativas intencionais, preventivas e sensíveis às singularidades do desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Indisciplina. Análise do Comportamento. Manejo Escolar.

¹ Graduanda em Psicologia pela Centro Universitário de Iporá-UNIPORÁ, GO. Email: larissamelo092@gmail.com

² Orientadora, Bacharel (UFMT) Mestranda em Psicologia (UFG) Docente do Curso de Psicologia da UNIPORÁ. Email: psi.dyullia@gmail.com

ABSTRACT

Early Childhood Education constitutes a crucial stage of human development, during which children construct cognitive, social, and emotional repertoires that shape their interactions with the world and with others. In this context, indiscipline may emerge as a recurrent challenge in school routines, requiring appropriate interventions that respect child development and promote positive coexistence. Based on this scenario, the research question guiding this study was: How can the application of intervention strategies grounded in Behavior Analysis contribute to the management of indiscipline in Early Childhood Education? Thus, the general objective was to analyze the use of behavioral principles and techniques in the school context, aiming to understand their effectiveness in reducing disruptive behaviors and promoting positive educational practices. The study employed a qualitative, bibliographic research approach, analyzing recent Brazilian publications (2020–2025) addressing child development, school indiscipline, and behavioral interventions. The results indicate that strategies based on positive reinforcement, contingency planning, functional analysis of behavior, and the planned extinction of undesirable responses contribute to minimizing occurrences of indiscipline and increasing children's engagement in pedagogical activities. It was also observed that such interventions are more effective when aligned with the understanding of children's socio-emotional needs and the creation of structured and welcoming educational environments. It is concluded that managing indiscipline in Early Childhood Education should prioritize intentional, preventive, and developmentally sensitive educational practices.

Keywords: Early Childhood Education. Indiscipline. Behavior Analysis. Classroom Management.

1 INTRODUÇÃO

O comportamento indisciplinado tende a trazer grandes e significativos prejuízos, principalmente quando se trata do âmbito escolar, podendo ser verificado desde o início da infância, na Educação Infantil (Hansen; Fenati, 2022). A indisciplina é descrita como parte das variáveis que pontuam o comportamento, indiferentemente da faixa etária dos sujeitos, sejam eles crianças, jovens ou adultos. É compreendida como parte do processo de desenvolvimento do indivíduo, embora sua persistência seja reconhecida enquanto manifestação de inadequações e/ou outros fatores que se inserem, desde as questões sociofamiliares e culturais, como aquelas relacionadas a algum transtorno relacionado ao comportamento (Figueira; Hernandes, 2021).

Sobre a indisciplina na Educação Infantil, Figueira e Hernandes (2021) também reforçam que nessa etapa, voltada para o atendimento às crianças na primeira infância, existem diversos aspectos inerentes a elas, as quais apresentam suas próprias necessidades, não apenas em relação aos saberes, mas, de forma evidente, as mais diversas aprendizagens constituídas nos grupos sociais e na cultura. Diante disso, os referidos autores reforçam a importância de

um olhar dedicado à indisciplina, bem como às estratégias de enfrentamento precoce, sendo esse processo parte das metodologias de intervenção que podem incluir as estratégias de análise do comportamento inseridas no contexto de ação da Psicologia.

Mediante o exposto, a presente pesquisa tem como temática a análise comportamental e se delimita no estudo sobre o manejo da indisciplina na Educação Infantil, abrangendo a seguinte pergunta: Como a aplicação de estratégias psicológicas interventivas, baseadas na Análise do Comportamento, pode contribuir para o manejo da indisciplina na Educação Infantil?

Inicialmente, as hipóteses relacionadas ao problema foram assim definidas: I) Nem todo comportamento infantil que foge às regras pode ser considerado como manifestação de indisciplina e sua identificação depende de fatores sociofamiliares e culturais; II) Os reforçadores positivos, desde que planejados de forma sistemática, podem ser utilizados como meio de redução da frequência de comportamentos indisciplinados de crianças na Educação Infantil; III) Antes da aplicação de qualquer estratégia é preciso observar se a indisciplina não resulta de alguma singularidade comportamental característica de algum transtorno, como ocorre em crianças com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), TOD (Transtorno Opositor-Desafiador) e/ou Transtorno do Espectro Autista; IV) A utilização de estratégias preventivas baseadas no manejo de contingências ambientais pode contribuir para que as respostas indesejadas sejam diminuídas, favorecendo a aprendizagem e a aquisição de novos repertórios comportamentais por parte das crianças na primeira infância; V) A aplicação de Técnicas de Análise do Comportamento pode promover maior engajamento das crianças em relação ao contexto da sala de aula, suas vivências e atividades pedagógicas, o que reduz a indisciplina.

Destaca-se que o objetivo geral do estudo foi analisar, a partir da literatura científica, como a aplicação de estratégias fundamentadas na Análise do Comportamento pode contribuir para o manejo da indisciplina na Educação Infantil. Consoante a esse, os objetivos específicos corresponderam a: Discorrer sobre a infância considerando a visão sociohistórica; Descrever o conceito de indisciplina sob a perspectiva educacional e psicológica, diferenciando indisciplina, dificuldade de aprendizagem e transtornos de comportamento; Apresentar os principais fundamentos da Análise do Comportamento e seus conceitos-chave: comportamento, estímulo, reforço, punição, extinção, contingências;

As questões que envolvem a indisciplina na sala de aula demandam um estudo mais aprofundado acerca do comportamento, principalmente o infantil, objeto da presente pesquisa. Não obstante, a escolha da temática decorre da observação de que na Educação Infantil, o

problema se torna mais amplo, visto que impacta a qualidade da aprendizagem, ao passo que se reflete no desenvolvimento socioemocional dos sujeitos na primeira infância. O relatório da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2025) aponta que pelo menos 20% das crianças em idade escolar apresentam dificuldades comportamentais, principalmente no que se refere à adaptação às normas sociais.

No entanto, observa-se que existe uma certa confusão entre manifestações de indisciplina, as quais podem ser pontuais ou crônicas, coletivas ou individuais, principalmente ao se avaliar que o comportamento é influenciado por transtornos (TDAH, TOD) que devem ser levados em consideração. Desse modo, defende-se que o estudo contribui no fortalecimento do debate sobre a indisciplina na Educação Infantil, partindo das premissas da Análise do Comportamento. Sob a perspectiva social, a pesquisa é relevante porque pode melhorar o ambiente escolar, favorecendo a aprendizagem e a socialização das crianças, podendo fornecer subsídios para a atuação profissional no âmbito da Psicologia.

1.1 REVISÃO TEÓRICA

1.1.1 Infância: aspectos históricos, cognitivos e socioafetivos no desenvolvimento das crianças

Ao longo da história, a visão sobre a criança e a infância passou por diversas modificações, desde a consideração de que esses seres eram adultos em miniatura, até a percepção de que são indivíduos em pleno desenvolvimento até se tornarem maiores. Para Souza (2021), em grande parte dos séculos passados, a criança foi ignorada, devido, principalmente, à inexistência do sentimento de infância. Por outro lado, mesmo sob essa perspectiva, sua falta não significa a destituição da afeição mas sim, a falta de consciência acerca das singularidades infantis, ou seja, todas as características que as diferenciam de uma pessoa adulta. Nesse sentido, conforme destacado por Philippe Ariés (1986, p. 99) “[...] assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais deste.”

Para Paixão e Borges (2021), a criança constitui um objeto de estudo complexo, cuja compreensão demanda uma análise cuidadosa e sensível às múltiplas dimensões que permeiam sua existência. As concepções sobre a infância não são constituídas de forma neutra ou universal, mas, construídas a partir dos olhares, valores, expectativas e contextos socioculturais

dos adultos que as formulam. Dessa maneira, consideramos os estudos da infância conforme o olhar plural e diversos, oriundo das interpretações que, muitas vezes, assumem posições antagônicas, revelando que cada autor ou teórico, ao elaborar um conceito, projeta não apenas sua visão da criança, mas também suas crenças normativas sobre os papéis sociais e comportamentais que devem ser assumidos tanto por ela quanto pelos adultos em sua convivência.

Conforme ressaltado por Sarmento (2023), as concepções sobre a infância foram instituídas a partir de determinados percursos históricos, variando de acordo com visão de mundo difundida pela sociedade nas diferentes épocas. Já Ariès (1986) ao retratar a criança, ressalta os altos índices de mortalidade como a descrição fiel da forma como ela era tratada, participando da vida adulta, ao passo que era exposta a todos os tipos de vícios, situações de trabalho e outras vivências suportadas ao extremo.

Ariès (1986) ilustra essa mentalidade com um exemplo do século XVII, no qual uma mulher, ao tentar consolar outra que acabara de ter mais um filho, afirma com frieza que ela provavelmente perderá metade, ou até todos os filhos, antes mesmo que eles causem muitos problemas, um consolo que no presente soa profundamente estranho, mas que revela a dureza das concepções daquela época.

Bujes (2022) menciona que na Grécia Antiga, civilização amplamente reconhecida por seu elevado grau de desenvolvimento intelectual e cultural, é possível identificar manifestações simbólicas que revelam uma percepção sensível da infância, como se observa na presença de crianças retratadas em objetos relacionados a rituais fúnebres. Nessas representações, a morte infantil é concebida não como um simples fim, mas como uma transição para outra existência, conferindo à criança um status de sujeito merecedor de reconhecimento mesmo após a morte.

De modo semelhante, na Roma Antiga, sarcófagos decorados com cenas da vida cotidiana infantil, incluindo brinquedos, momentos de lazer e interações familiares, evidenciam que, ainda em períodos remotos, a criança era percebida como um ser com especificidades próprias, integrado ao tecido social e familiar de forma significativa. Tais registros materiais e iconográficos demonstram que a consciência sobre a singularidade da infância não é exclusiva da modernidade, mas pode ser rastreada em diferentes culturas e tempos históricos (Bujes, 2022).

A perspectiva de Heywood (2020) demonstra que na Idade Média, a infância era frequentemente concebida como uma etapa de transição funcional e utilitária, fortemente orientada para a preparação do indivíduo para os papéis sociais e econômicos que exerceria na vida adulta. Embora muitos autores clássicos tenham defendido a ideia de que as crianças não

possuíam qualquer significado afetivo ou simbólico relevante para suas famílias nesse período, interpretações mais contemporâneas reconhecem que, embora distintas das concepções modernas, existiam sim formas específicas de reconhecimento da infância. Essa etapa da vida era valorizada sobretudo enquanto fase de aprendizagem e adaptação às exigências sociais, sendo moldada pelas expectativas e estruturas da época.

De acordo com Ariès (1986), em resposta a essa realidade brutal, desenvolveu-se, em muitos contextos, uma espécie de distanciamento emocional ou indiferença aparente diante da perda precoce de filhos, frequentemente interpretada como uma estratégia psíquica de autoproteção diante da recorrência do luto. No entanto, esse comportamento não deve ser generalizado, pois há também registros que evidenciam manifestações intensas de dor e sofrimento diante da morte de crianças, revelando a complexidade dos vínculos estabelecidos.

No contexto do Renascimento, período marcado pelo florescimento do pensamento humanista e pela revalorização dos ideais clássicos helenísticos, emergem novas concepções sobre a infância, que passam a reconhecer a criança não apenas como um ser em formação, mas como um agente potencial de transformação social e intelectual. Inserida no espírito da renovação cultural e da superação da chamada ‘Idade das Trevas’, a infância passou a ser concebida como fundamento da construção de uma nova sociedade mais racional, iluminada e progressista (Bujes, 2022).

No decorrer do século XVII, especialmente entre as camadas dominantes da sociedade europeia, emerge uma concepção mais clara e diferenciada da infância, fundamentada na observação dos estados de dependência física e emocional que caracterizam os primeiros anos de vida. Segundo Levin (2019), esse novo olhar levou o adulto a reconhecer a criança como um ser frágil, vulnerável e essencialmente carente de cuidados específicos, o que marca o início da construção simbólica da infância como uma etapa distinta da existência humana.

Antes dessa mudança paradigmática, a infância era virtualmente invisível para a ciência e para a sociedade como um todo, fato evidenciado pela ausência de uma linguagem específica para nomeá-la ou representá-la culturalmente. Apenas a partir da incorporação dos ideais de cuidado, tutela e disciplina é que a infância passou a ser reconhecida como uma fase autônoma, em que a criança era percebida tanto como um organismo biológico em desenvolvimento quanto como um sujeito a ser moldado rigorosamente para se tornar um adulto socialmente aceito. Essa nova abordagem, ao mesmo tempo em que legitimava a infância, também impunha a ela um modelo de controle e normatização, revelando a complexidade das transformações sociais e simbólicas que deram origem à moderna noção de infância (Levin, 2019).

Por sua vez, Heywood (2020) evidencia que o século XVIII representou um marco significativo na construção social da criança como sujeito distinto e digno de atenção específica, resultado direto das transformações intelectuais promovidas pelas obras de pensadores iluministas e românticos, como John Locke, Jean-Jacques Rousseau e os primeiros autores do movimento romântico. O referido autor destaca que Locke foi um dos primeiros a consolidar a noção da criança como ‘tábula rasa’, ou seja, como uma folha em branco sobre a qual o ambiente e a educação poderiam inscrever qualquer conteúdo, destacando o papel formador da experiência e da instrução na constituição do indivíduo.

Heywood (2020) também argumenta que, em contraponto, Rousseau rompeu com essa visão mecanicista ao propor que a criança nasce essencialmente boa, pura e dotada de uma natureza ingênuia que deveria ser respeitada e protegida, argumentando que o desenvolvimento infantil saudável se dá por meio da liberdade e do respeito ao ritmo natural de crescimento, sem imposições artificiais. Dessa forma, o século XVIII inaugura um novo paradigma sobre a infância, no qual a criança deixa de ser vista apenas como um futuro adulto em formação e passa a ser valorizada em sua existência presente, como sujeito único, sensível e criativo, merecedor de atenção, cuidado e espaço para seu desenvolvimento integral.

Com a Revolução Industrial e o consequente processo de urbanização, observamos a desestruturação do modelo familiar feudal, baseado na família nuclear extensa, dando lugar a uma organização social mais centrada no núcleo familiar restrito, com novas exigências em relação à formação das crianças (Rabuske; Oliveira; Aripini, 2005).

Já no século XIX, consolida-se uma visão profundamente transformadora, na qual a criança deixa de ser vista apenas como um agente econômico para ser valorizada sobretudo por seu significado afetivo e simbólico. Essa reconfiguração do olhar social e cultural sobre a infância se insere, no século XX, em uma concepção amplamente aceita de infância como uma fase especial, protegida e emocionalmente central na estrutura familiar. No entanto, Heywood (2020) tece importante consideração ao reforçar que a história cultural da infância, embora marcada por rupturas e avanços, não segue uma trajetória linear e progressiva, sendo permeada por contradições e ambivalências; é possível, por exemplo, que uma criança fosse considerada impura tanto na Alta Idade Média quanto no início do século XX, revelando os traços complexos e instáveis que caracterizam a construção histórica da infância.

Esse deslocamento simbólico e prático confere à infância um novo estatuto, ancorado no afeto e no amor familiar, ao mesmo tempo em que insere a criança em um complexo sistema de controle e normatização. Gradativamente, ela passa a ser acompanhada e orientada por instituições como a escola e por diversas áreas do saber, como a Psicologia, a Antropologia, a

Sociologia, a Medicina, a Fonoaudiologia e a Pedagogia, que contribuíram para a constituição de um discurso científico e disciplinador sobre a infância (Frota, 2007).

No Brasil, os estudos sobre a perspectiva histórico-social da infância somente se tornaram mais conhecidos a partir de 1991, quando houve a preocupação pelo registro da história da infância no país. Mary Del Priore é considerada pioneira, a partir da publicação da obra ‘História da Criança no Brasil’, o que inaugurou um contexto de pesquisa até então considerado incipiente. Del Priore (1991) foi responsável por destacar a influência do sentimento de valorização da infância identificado por Philippe Ariès na Europa Moderna, articulando essa perspectiva ao contexto brasileiro, especialmente à atuação dos missionários jesuítas durante o período colonial.

Para esses religiosos, a infância era concebida como uma fase privilegiada para a catequese e a internalização dos preceitos cristãos, por se tratar de um momento formativo no qual os princípios morais e espirituais poderiam ser moldados com maior eficácia e durabilidade. Assim, a infância assumia um papel estratégico dentro do projeto civilizatório e evangelizador europeu transplantado para o Brasil, revelando desde cedo as articulações entre educação, religião e poder no processo de construção da subjetividade infantil (Del Priore, 1991).

A crescente valorização social da criança, culminando no que Ariès (1986) denominou como a ‘descoberta da infância’, teve suas raízes profundamente fincadas na cultura europeia, cuja influência se fez sentir de maneira marcante nos territórios colonizados, especialmente nas Américas e na África. Os processos colonizatórios não apenas impuseram dominação política e econômica, mas também promoveram a disseminação de valores, práticas e modelos socioculturais oriundos da Europa, particularmente no que tange à organização da vida familiar, à educação e à concepção de infância (Cruz, 2019).

Essas ideologias passaram a orientar intervenções estatais e institucionais que buscavam moldar comportamentos, prevenir doenças e eliminar o que era considerado desvio físico, moral ou mental, refletindo uma racionalidade biopolítica que associava o futuro da nação ao disciplinamento e à normatização dos corpos infantis. No contexto brasileiro, tais perspectivas foram incorporadas de forma significativa às políticas públicas e aos discursos científicos e educacionais, resultando em práticas que, sob a justificativa de proteção e cuidado, também operavam como mecanismos de exclusão e controle social das camadas mais vulneráveis da população (Boarini; Yamamoto, 2014).

A partir do século XIX, observa-se uma crescente tendência científica inserida nos discursos sobre a infância, em que os saberes médicos e psicológicos passam a assumir papel

central na definição dos cuidados e na orientação das práticas familiares, especialmente no que tange às responsabilidades maternas. Nesse contexto, profissionais das ciências da saúde e do comportamento passam a emitir, de forma sistemática, prescrições dirigidas às famílias, ou de forma mais específica, às mães, sobre higiene, alimentação, desenvolvimento físico e emocional das crianças, consolidando um novo modelo de parentalidade ancorado na autoridade científica (Heywood, 2020).

1.1.2 Conceito de indisciplina sob perspectiva educacional e psicológica

Sobre a indisciplina, Costalongo e Guisso (2021) destacam que, longe de ser um conceito uniforme, ela apresenta diversas interpretações que se entrelaçam e fomentam debates complexos e significativos, sobretudo quando se trata da sala de aula. Geralmente compreende-se a indisciplina como parte de um fenômeno capaz de romper com os limites e normas estabelecidas para uma melhor convivência social e se manifesta nas situações em que a autoridade é desafiada ou desconsiderada.

Nos processos educativos, a indisciplina ainda se encontra relacionada à perspectiva docente, ou seja, são os professores que interpretam os comportamentos e determinam se eles se enquadram como adequados ou não. Diante disso, Garcia (2021) argumenta que a concepção predominante sobre a indisciplina a insere nos processos sociais mais amplos, refletidos em comportamentos, atitudes e condutas consideradas inadequadas. O autor reforça que ela não deve ser vista apenas como ausência de disciplina, mas enquanto produto das dinâmicas sociais e as tensões materializadas no ambiente escolar.

Por sua vez, Vasconcellos (2022) discorre que o fenômeno da indisciplina é marcado por algumas manifestações, materializadas pelo antagonismo, hostilidade, desinteresse, divergências e perturbações, sendo esses elementos que atrapalham o clima pedagógico, bem como a participação do estudante e o devido respeito ao espaço coletivo, pontuado pela interação resultante do processo educativo.

Para Araújo (2024) a indisciplina se faz cada vez mais presente no cotidiano escolar e se configura sob diversos contextos, ao passo que é um elemento capaz de gerar grande estresse, visto que não compromete apenas as relações interpessoais, mas influencia, significativamente, o processo de ensino e aprendizagem. Essa realidade, além de consolidar diversas inquietações em toda a comunidade escolar, reproduz as dicotomias existentes entre os aspectos socioculturais, históricos, econômicos e psicológicos, se refletindo no comportamento dos

estudantes. Soma-se a isso a fragilidade dos vínculos familiares, a insuficiência da formação docente e a dificuldade de alguns professores em gerir conflitos em sala de aula, aspectos que, articulados, impactam negativamente a qualidade do ambiente escolar e, consequentemente, os resultados educativos.

No ambiente escolar, a indisciplina manifesta-se de maneira dual, podendo ser analisada tanto como uma característica coletiva da turma quanto como um conjunto de comportamentos individuais de determinados alunos que reforçam esse contexto. Conforme aponta Antunes (2022), a presença de uma turma indisciplinada limita significativamente a ação do professor, restringindo suas oportunidades de promover a construção do conhecimento e de fomentar o desenvolvimento integral do estudante. Essa condição compromete não apenas o despertar das potencialidades individuais do aluno, mas também sua preparação para o exercício consciente da cidadania e para a inserção no mundo do trabalho.

Araújo (2024) discorre que a indisciplina pode ser descrita como um conjunto de comportamentos relacionados ao descumprimento dos deveres individuais, podendo resultar da desorganização, ausência de determinação, bem como da dificuldade de estabelecer e alcançar metas. Denominada, por diversas vezes, de comportamento inadequado e falta de limites, impacta e preocupa, não apenas os educadores, mas a família e todo o entorno dos indivíduos no âmbito da escola ou fora dela. Conquanto a indisciplina possa gerar diversas perdas em relação à aprendizagem, seu desdobramento em relação à sociabilidade, quando os atos indisciplinares geram e/ou fomentam a violência escolar representa prejuízos psicológicos, sobretudo àqueles que se tornam suas principais vítimas.

De acordo com Lopes (2024, p. 75) “[...] a indisciplina pode ser interpretada, em última análise, como um sinal de desvio comportamental de um indivíduo que procura se distanciar do grupo, perdendo a conexão com a dinâmica holística.” Diante disso, entende-se que a escola tradicional, ao se alinhar aos interesses externos, impostos pelos sistemas educacionais e seu currículo regulador, colabora, efetivamente, para a intensificação da indisciplina, o que, por sua vez, desloca o foco do desenvolvimento integral de alunos e alunas.

Nesse cenário, evidencia-se uma lacuna na promoção de transformações educacionais voltadas para a formação de atitudes humanizadas e reflexivas. Como consequência, estabelece-se uma sobreposição entre a preparação técnica voltada à demanda econômica e a verdadeira função da educação que é privilegiar o crescimento pessoal, social e ético do estudante (Lopes, 2024).

Para Aquino (2022), nas instituições educacionais, os docentes frequentemente se veem como alvos da indisciplina de seus alunos, nutrindo a expectativa de encontrar estudantes

previamente formados em hábitos de disciplina oriundos do ambiente familiar. Contudo, essa expectativa torna-se cada vez mais complexa diante da fragilização das estruturas familiares e da vulnerabilidade crescente da sociedade. O papel da educação, historicamente associado à promoção de limites, ordem e disciplina, tornou-se ineficaz e nesse contexto, a indisciplina escolar passou a se configurar como um fator de violência, representando um desafio cotidiano.

Souza (2021) esclarece que as origens da indisciplina escolar podem estar associadas a fatores externos ao ambiente da sala de aula, como dificuldades no âmbito familiar, contextos de vulnerabilidade social, experiências de *bullying*, superproteção parental, privações materiais ou ainda a influência exercida por modelos de comportamento violentos amplamente divulgados pela mídia. Diante dessas situações, o alcance da intervenção docente torna-se limitado, uma vez que tais questões extrapolam o espaço pedagógico. Entretanto, há também causas relacionadas às tensões e disfunções estabelecidas na própria relação entre o aluno e a instituição escolar.

Nesses casos, a indisciplina pode se estabelecer como uma forma de resposta ao insucesso escolar, funcionando como uma estratégia de afirmação diante do grupo e de busca por reconhecimento social. Esse insucesso não se restringe apenas ao baixo desempenho acadêmico ou às notas insatisfatórias, mas estende-se à percepção de que determinados valores considerados essenciais pela comunidade escolar não encontram correspondência no cotidiano do estudante, gerando um sentimento de exclusão e de desvalorização pessoal (Souza, 2021).

A indisciplina escolar pode ser compreendida sob múltiplas dimensões, destacando-se, entre elas, os aspectos sociais e psicológicos que permeiam o comportamento dos alunos. Para Aquino (2022), esse fenômeno pode ser associado a diferentes perfis de estudantes, como aquele que se mostra desrespeitoso diante das normas, o que revela ausência de limites em suas condutas ou ainda o que expressa desinteresse pelo processo educativo.

Mais do que simples desobediência, a indisciplina revela uma recusa às práticas pedagógicas tradicionais, sinalizando que os conflitos vivenciados no cotidiano escolar carregam, em essência, uma demanda por transformações estruturais nas relações que se estabelecem tanto no interior da escola quanto, de forma mais específica, na interação entre professores e alunos (Souza, 2021).

1.1.3 Principais diferenças entre indisciplina, dificuldade de aprendizagem e transtornos do comportamento

Vinha *et al.* (2025) destaca que ‘indisciplina’, ‘dificuldade de aprendizagem’ e ‘transtornos do comportamento’ não possuem o mesmo significado ou se referem ao mesmo fenômeno. Em uma visão mais simplificada, a indisciplina se relaciona a problemas de convivência e gestão da sala de aula ou outros espaços coletivos, como transgressões de regras, conflitos e atos de desrespeito, enquanto as dificuldades de aprendizagem dizem respeito a desempenhos acadêmicos aquém do esperado por múltiplas causas.

Por sua vez, transtornos do comportamento correspondem a quadros clínicos definidos por critérios diagnósticos, com padrão persistente de prejuízo funcional. Importante ressaltar que essa distinção é essencial para evitar rotulações indevidas, medicalização desnecessária e intervenções pedagógicas inadequadas (Martins; Guzzo, 2024).

No campo da convivência escolar, Vinha *et al.* (2025) descreve a indisciplina como manifestação multicausal originada da qualidade das relações, das normas de sala, do clima institucional e de condições estruturais de trabalho docente. Nesse sentido, observa-se que problemas de convivência, tais como bullying, violências, preconceitos e transgressões, afetam a aprendizagem e demandam políticas de gestão democrática, currículo de convivência e dispositivos pedagógicos de mediação de conflitos, e não explicações psicopatológicas apressadas.

Martins e Guzzo (2024) argumentam que as dificuldades de aprendizagem se consolidam a partir do desempenho abaixo do esperado em alguns aspectos, principalmente na leitura, escrita e matemática. Não existe um fator ou motivo isolado para que elas ocorram e normalmente, se interligam às questões pedagógicas, socioculturais, emocionais e em muitos casos, a causas neurobiológicas. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que as dificuldades de aprendizagem não devem ser reduzidas às possíveis causas biológicas, visto que podem decorrer de conflitos originados das experiências socioculturais vivenciadas pelas pessoas, requerendo constante atenção da escola (Brasil, 2017; Brasil, 2025).

Os transtornos de comportamento se inserem nas categorias clínicas e são mais comuns o Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), o Transtorno de Conduta (TC) e o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). O TOD é descrito como padrão persistente de comportamento negativista e desafiador voltado a figuras de autoridade, com impacto nas relações escolares e frequentemente coocorre com TDAH e TC, exigindo avaliação

multiprofissional e intervenção combinada, ou seja, pedagógica, psicossocial e, quando indicado, clínica (Vale; Alves; Kaminski, 2024).

Sob a perspectiva de Castro (2023) e Wecker e Albuquerque (2022), a diferença entre indisciplina e transtorno do comportamento reside na persistência, intensidade, abrangência dos prejuízos e presença de critérios clínicos padronizados. Enquanto episódios de indisciplina são muitas vezes situacionais, modulados por normas e contratos pedagógicos, os transtornos apresentam curso mais estável, com prejuízos significativos em múltiplos contextos. Nesse sentido, no cotidiano, comportamentos tidos como indisciplinados podem refletir ambiguidades nas regras de convivência, práticas docentes pouco participativas ou ausência de mediação institucional, o que pode ser resolvido a partir das respostas pedagógicas e não, por meio de diagnósticos precipitados e amadores.

Conforme apresentado por Lima e Henrique (2025), a legislação e as políticas públicas recentes também ajudam a traçar fronteiras conceituais e operacionais. A Lei 14.254/2021 assegura acompanhamento integral a estudantes com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem, o que difere de medidas de gestão de sala voltadas à indisciplina. Sua implementação implica protocolos de identificação precoce, adaptações razoáveis e formação docente, sem confundir baixa performance decorrente de lacunas pedagógicas com transtorno específico.

Do ponto de vista da intervenção escolar, distinguir essas categorias orienta caminhos distintos: a indisciplina convoca ações de cultura de paz, regras claras, justiça restaurativa e participação estudantil; as dificuldades de aprendizagem requerem avaliação diagnóstica pedagógica, replanejamento didático e monitoramento de progressos; já os transtornos do comportamento exigem trabalho interprofissional, com planos educacionais individualizados e, quando necessário, encaminhamento à rede de saúde (Vinha *et al.*, 2025; Brasil, 2024; Brasil, 2017).

Importante destacar que algumas notas técnicas do Conselho Federal de Psicologia reforçam que intervenções clínicas devem observar parâmetros éticos e base científica, evitando uso indiscriminado de rótulos e garantindo que práticas no ambiente escolar priorizem prevenção, promoção da convivência e cuidado em rede. Assim, é recomendada a diferenciação conceitual, indisciplina (gestão da convivência), dificuldade de aprendizagem (desempenho escolar multicausal) e transtornos do comportamento (quadro clínico com critérios), visto que esse processo não é apenas terminológico, mas serve para atender de forma adequada e proteger os estudantes (Conselho Federal de Psicologia, 2023).

1.1.2 Fundamentos da Análise do Comportamento e seus conceitos-chave: comportamento, estímulo, reforço, punição, extinção, contingências

A Análise do Comportamento constitui-se como uma abordagem empírica e analítica do comportamento dos organismos, humana ou animal, que tem como marco teórico-metodológico a obra de B. F. Skinner (1953/1974) e se desenvolve no Brasil por meio de diversos autores nacionais. Destaca-se que o comportamento é conceituado enquanto toda ação de organismo que resulta na modificação do ambiente, sendo observável, mensurável e passível de análise funcional (Moreira; Medeiros, 2018).

Segundo os autores, Skinner definia o comportamento operante como aquele que age sobre o ambiente, produzindo consequências e influenciando a probabilidade de sua ocorrência futura. Diante dessa perspectiva, o comportamento é compreendido não como essência interna isolada, mas como relação entre organismo e ambiente, sujeita a controle contingencial. Essa concepção é essencial quando se trata da análise comportamental e sua distinção das abordagens introspectivas: o foco está em relações observáveis entre eventos e não em estados mentais hipotéticos (Todorov, 2010; Moreira; Medeiros, 2018).

Já o conceito de estímulo é apresentado enquanto qualquer evento ou objeto no ambiente que exerce controle sobre o comportamento por meio de relações antecedentes ou consequentes. No âmbito do comportamento, distingue-se estímulo discriminativo (SD), sendo aquele que precede e sinaliza a disponibilidade de reforço ou punição, de estímulo reforçador ou punidor, o qual ocorre após o comportamento e modifica sua probabilidade futura (Todorov, 2010).

Por sua vez, o reforço ocupa posição central na Análise do Comportamento, uma vez que se refere ao processo pelo qual um estímulo consequente à emissão de um comportamento aumenta a probabilidade de que esse comportamento ocorra novamente no futuro em condições semelhantes. Skinner identificou tanto o reforço positivo, apresentação de estímulo agradável após o comportamento, quanto o reforço negativo, remoção de estímulo aversivo após o comportamento (Moreira; Medeiros, 2018).

Complementarmente, o conceito de punição se relaciona ao processo por meio do qual a apresentação de um estímulo aversivo ou a retirada de um estímulo apetitivo após o comportamento diminui a probabilidade de que ele ocorra novamente. Embora os estudiosos do comportamento aconselhem mais o uso de reforço, a punição é tratada como procedimento possível, porém de implementação mais complexa e com efeitos colaterais potenciais (Kienen *et al.*, 2018).

Fischer *et al.* (2025) descreve que o processo de extinção ocorre quando um comportamento que anteriormente era reforçado deixa de receber reforço, ou seja, o estímulo reforçador é removido ou não mais contingente à resposta, o que provoca, com o tempo, a queda da frequência desse comportamento. Skinner e seguidores consideram a extinção como um procedimento básico de redução de comportamento, distinto da punição.

Na Análise do Comportamento, o termo contingência se refere à relação funcional entre comportamento, antecedente e consequência ($SD \rightarrow$ comportamento \rightarrow consequência). Skinner postulou que esta tríade constitui a unidade básica do comportamento operante. A literatura define a contingência como uma dependência entre eventos, isto é, a consequência está contingente à emissão do comportamento (Todorov, 2010).

De modo geral, comprehende-se que a Análise do Comportamento se encontra fundamentada em princípios que promovem previsão e controle do comportamento via modificação das contingências ambientais. Em estudos brasileiros recentes, observa-se que a aplicação desses fundamentos no contexto educacional demanda que os profissionais compreendam não apenas os conceitos, mas as implicações éticas e práticas a partir da identificação de estímulos discriminativos, planejamento de reforçadores adequados, restrição do uso abusivo de punição, prevenção de efeitos da extinção e mapeamento contingências com clareza (Fischer *et al.*, 2025).

Além disso, a Análise do Comportamento enfatiza que o ambiente, via estímulos antecedentes e consequentes, exerce controle sobre a emissão do comportamento. Por exemplo, modificar o ambiente, reduzindo estímulos discriminativos aversivos, aumentar estímulos discriminativos de reforço ou alterar consequências possibilita intervenção sistemática (Cesar, 2021).

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo se caracterizou como uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, cujo objetivo se voltou para a investigação da aplicação de estratégias da Análise do Comportamento voltadas ao manejo da indisciplina na Educação Infantil.

A escolha por esse tipo de pesquisa decorre do fato que, segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica busca soluções por meio de referenciais teóricos já publicados, possibilitando ao pesquisador aprofundar-se no tema a partir de diferentes perspectivas. Lakatos e Marconi (2017) complementam que esse tipo de metodologia é adequado quando se pretende obter um

panorama crítico sobre determinado fenômeno, fundamentando-se em materiais já existentes, como livros, artigos, teses e periódicos científicos. Além disso, a pesquisa foi exploratória, visto que se caracterizou como aquela que agrega o objetivo de estabelecer maior familiaridade com o objeto de estudo.

O levantamento foi realizado em bases de dados nacionais e internacionais, como SciELO, PePSIC, Google Acadêmico e CAPES Periódicos, além de obras clássicas da Psicologia da Educação, da Análise do Comportamento e de referenciais sobre indisciplina escolar. Como critérios de seleção, foram priorizadas publicações mais atuais, no caso de artigos científicos, que abordem especificamente a relação entre análise comportamental, manejo de indisciplina e contexto da Educação Infantil. Trabalhos de relevância histórica e teórica, ainda que anteriores a esse recorte temporal, também serão considerados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo das categorias de análise baseadas nos fundamentos da Análise do Comportamento aplicados ao ambiente escolar, bem como as estratégias de manejo da indisciplina descritas na literatura, os desafios e limitações da aplicação na Educação Infantil e as contribuições para a prática do psicólogo, foram selecionados os estudos de Santos (2025), Bolsoni-Silva *et al.* (2025), Fava *et al.* (2024) e Bhering (2024). De modo geral, os autores indicam convergência quanto à eficácia de estratégias contingenciais, tais como o reforço positivo planejado, manipulação de antecedentes e extinção de respostas indesejadas, para redução de comportamentos disruptivos e aumento de repertórios pró-sociais em contextos de Educação Infantil.

Revisões e estudos de campo, como os realizados por Santos (2025) e Bolsoni-Silva *et al.* (2025) reportam que o reforço positivo aplicado de modo sistemático, com definição clara de comportamentos-alvo, seleção de reforçadores funcionais e critérios de entrega, associa-se à diminuição de respostas indisciplinadas e à melhoria do engajamento em atividades pedagógicas, especialmente quando combinado a práticas inclusivas e de sala estruturada.

Os achados também evidenciam que a qualidade das práticas docentes, como por exemplo, instruções claras, *feedback* imediato, monitoramento ativo e consistência de regras prediz variações nos problemas de comportamento e nas habilidades sociais das crianças. No estudo de Fava *et al.* (2024) foi evidenciado que práticas educativas positivas apresentam

associação inversa com indicadores de comportamentos-problema, sugerindo que mudanças no manejo cotidiano da sala repercutem diretamente na frequência de respostas disruptivas.

Na análise tendo por base as hipóteses apresentadas no estudo, observa-se que os resultados confirmaram a necessidade de avaliação contextual, visto que comportamentos que aparentam indisciplina podem refletir demandas ambientais desajustadas, regras pouco discrimináveis, rotina instável ou efeitos pós-pandemia, por exemplo, dificuldades de autorregulação e de linguagem/atenção (Santos, 2025; Fava *et al.*, 2024).

A hipótese que tratou dos reforçadores positivos planejados como redutores da disciplina foi sustentada, pois a análise dos referenciais apontou que uso planejado de reforço positivo, com critérios observáveis e registro de progresso, está associado à diminuição de respostas indesejadas e à expansão de habilidades socioemocionais. A literatura recomenda alinhar reforçadores às preferências infantis, garantir imediaticidade e variar a densidade do reforço, especialmente na Educação Infantil, em que a aprendizagem é fortemente mediada por contingências concretas e frequentes (Bolsoni-Silva *et al.*, 2023).

Em relação à hipótese de que é preciso considerar as singularidades comportamentais e sua intersecção com os transtornos, os estudos demonstraram a necessidade de triagem e encaminhamento responsável. Diretrizes nacionais para TDAH ressaltam intervenções não farmacológicas e manejo comportamental como primeira linha, orientando avaliação multiprofissional quando persistem prejuízos significativos. No plano escolar, isso implica diferenciar indisciplina situacional de padrões persistentes com impacto funcional além da sala de aula (Brasil, 2022).

No que se refere às estratégias preventivas de manejo ambiental, houve respaldo na literatura e as evidências descritas por Bhering (2024) reforça que ambientes bem estruturados, com rotinas previsíveis, organização do espaço, materiais acessíveis, sinalização de regras por pistas visuais e apoio ao controle de estímulos reduzem a probabilidade de ocorrência de comportamentos disruptivos e ampliam o tempo em tarefa. Avaliações de contexto em creches e pré-escolas mostram que a qualidade do ambiente instrucional está relacionada a melhores desfechos comportamentais e de aprendizagem.

Quanto à hipótese de que as técnicas de Análise do Comportamento podem promover maior engajamento e reduzir a indisciplina, a literatura revisada aponta para a efetividade do engajamento ativo quando professores aplicam o reforço diferencial, economia de fichas com critérios transparentes, tempo de prática guiada com feedback imediato, e extinção planejada para respostas mantidas por atenção. A literatura destaca que tais estratégias, acompanhadas de

formação continuada, geram efeitos sustentados sobre participação e convivência (Conselho Federal de Psicologia, 2023).

Em conjunto, as evidências corroboram a tese de que o manejo da indisciplina na Educação Infantil não depende de rótulos, mas de análises funcionais situadas. Isso dialoga com resultados que relacionam práticas docentes positivas à redução de problemas de comportamento ao alterar contingências e melhorar o controle de estímulos, os professores deslocam a curva de probabilidade das respostas infantis para repertórios mais compatíveis com a rotina pedagógica. A convergência entre revisões brasileiras sobre reforço positivo e estudos correlacionais sobre práticas docentes fortalece a validade externa do uso de princípios analítico-comportamentais no cotidiano da Educação Infantil.

A partir dos resultados obtidos e sua discussão, observa-se que a aplicação de estratégias psicológicas interventivas baseadas na Análise do Comportamento contribui para o manejo da indisciplina na Educação Infantil ao reorganizar contingências de reforço que mantêm comportamentos desejáveis, bem como reduzir a atenção contingente a respostas indisciplinadas (extinção planejada), aprimorar o controle de estímulos por meio de regras claras, pistas visuais e rotinas e orientar triagem e encaminhamento responsável quando há sinais de transtornos do neurodesenvolvimento.

4 CONCLUSÃO

A presente pesquisa buscou analisar de que maneira as estratégias fundamentadas na Análise do Comportamento podem contribuir para o manejo da indisciplina na Educação Infantil. Para isso, inicialmente foi necessário compreender a infância como uma etapa marcada por intenso desenvolvimento cognitivo e socioafetivo, no qual as crianças ainda estão aprendendo a reconhecer, expressar e regular emoções, resolver conflitos e lidar com regras de convivência. Esse entendimento mostrou-se essencial para evitar interpretações equivocadas sobre condutas infantis, permitindo perceber que muitos comportamentos considerados inadequados são, na verdade, expressões do processo natural de construção da autonomia e da identidade.

Ao descrever o conceito de indisciplina na perspectiva educacional e psicológica, foi possível diferenciar manifestações comportamentais passageiras de situações que sugerem dificuldades de aprendizagem ou transtornos do comportamento. Essa distinção mostrou-se indispensável para prevenir rotulações, intervenções inadequadas e processos de medicalização

desnecessária. Assim, conclui-se que o manejo da indisciplina requer observação contextual, sensibilidade pedagógica e compreensão das singularidades de cada criança, considerando que fatores emocionais, sociais e organizacionais do ambiente escolar influenciam diretamente a forma como as crianças se comportam.

Na sequência, ao apresentar os fundamentos da Análise do Comportamento, verificou-se que conceitos como comportamento, estímulo, reforço, punição, extinção e contingências oferecem instrumentos objetivos para análise e intervenção no contexto educativo. A partir desses princípios, estratégias como reforço positivo planejado, modelagem, organização de rotinas, antecipação de situações de conflito e extinção de respostas indesejadas mostraram-se eficazes para reduzir comportamentos disruptivos e fortalecer repertórios pró-sociais. Além disso, a observação funcional do comportamento permitiu identificar as relações entre antecedente, ação e consequência, possibilitando ao professor agir de maneira mais assertiva e preventiva.

Dessa forma, conclui-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados, uma vez que foi possível compreender o desenvolvimento infantil, diferenciar indisciplina de outras condições, conhecer os principais conceitos da Análise do Comportamento e relacioná-los a estratégias pedagógicas aplicáveis ao cotidiano escolar. A adoção dessas estratégias contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor, estruturado e favorável à aprendizagem, promovendo a convivência respeitosa e o fortalecimento de habilidades necessárias à vida em grupo. Portanto, o manejo da indisciplina na Educação Infantil não depende de soluções punitivas, mas de práticas educativas intencionais, fundamentadas e sensíveis ao desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. B. P. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.
- ANTUNES, C. *Professor bonzinho = aluno difícil: a questão da indisciplina em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1986.
- BHERING, E. M. B. *Avaliação de contexto da educação infantil: instrumentos, métodos, resultados e usos*. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 54, e10206, 2024.
- BOARINI, M.; YAMAMOTO, O. Higienismo e eugenio: discursos que não envelhecem. *Psicologia Revista*, v. 13, n. 1, p. 59-72, 2014.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; PIZETA, F. A.; LOUREIRO, S. R. Associação entre práticas educativas do professor e comportamentos de crianças pré-escolares e escolares. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 51, e282904, 2025.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 nov. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 28 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Avaliação e Mediações Pedagógicas para Recomposição das Aprendizagens*. Brasília, DF: MEC, 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Reorganização Curricular para Recomposição das Aprendizagens*. Brasília, DF: MEC, 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia para Implementação da Recomposição das Aprendizagens*. Brasília, DF: MEC, 2024.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)*. Portaria Conjunta nº 14, de 29 de julho de 2022. Brasília: Ministério da Saúde, 2022.
- BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2022.
- CESAR, A. P. *História da Análise do Comportamento no Brasil: trajetórias, instituições e perspectivas*. Brasília: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC), 2021.
- CFP. Conselho Federal de Psicologia (Brasil). *Nota Técnica nº 08/2023: A Psicologia na prevenção e no enfrentamento à violência nas escolas*. Brasília, DF: CFP, 2023.
- COSTALONGA, D. P.; GUISSO, L. F. *E-book para professores: indisciplina escolar*. Vitória: Diálogo Comunicação e Marketing, 2021.
- COSTA, A. P. R.; SANTOS, Á. A. A. Mediação e educação em direitos humanos: revisão bibliográfica sobre conflitos na escola. *Revista REASE*, 2025.

- CRUZ, L. *(Des)Articulando as políticas públicas no campo da infância: implicações da abrigagem*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2019.
- DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre entre colônia e império. In: DEL PRIORE, M. *História da infância no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.
- FAVA, D. C.; ANDRETTA, I.; MARIN, A. H. Problemas emocionais e de comportamento em crianças: fatores associados e preditivos. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, Rio de Janeiro, v. 19, n. spe1, 2023. Epub 15 jul. 2024.
- FIGUEIRA, E. P. L.; HERNANDES, E. D. K. Para uma educação libertadora: a disciplina e (in)disciplina em questão. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 4, p. 39791–39802, abr. 2021.
- FISHER, W. W.; PIAZZA, C. C.; ROANE, H. S.; TANAKA, M. G. C. B. *Manual de Análise do Comportamento Aplicada*. Porto Alegre: Artmed, 2025.
- FROTA, A. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudo e Pesquisa em Psicologia*, v. 7, n. 1, p. 147-160, 2007. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1808-42812007000100013. Acesso em: ago. 2025.
- GARCIA, J. A indisciplina e seus impactos no currículo escolar. *Nova Escola*, São Paulo, ed. 261, 2021.
- GIL, A. C. *Metodologia da pesquisa e do trabalho científico*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HANSEN, J. C.; FENATI, M. C. Apresentação. In: FENATI, M. C. (Org.). *Infância*. Belo Horizonte: Chão de Feira, 2022.
- HEYWOOD, C. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2020.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2017.
- LEVIN, E. *A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- LIMA, V. T. R.; HENRIQUE, M. S. Transtorno Opositivo Desafiador e a escola: revisão narrativa. *Revista FOCO*, 2025.
- LINS, S. L. B.; SILVA, M. F. O. C.; LINS, Z. M. B.; CARNEIRO, T. F. A compreensão da infância como construção sócio-histórica. *Revista CES Psicología*, v. 7, n. 2, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539424010.pdf>. Acesso em: ago. 2025.
- MARTINS, L. G.; GUZZO, R. S. L. “Dificuldades de aprendizagem” ou o não aprender na escola? Encaminhamentos na relação escola-UBS. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 28, 2024.
- MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. *Princípios básicos de análise do comportamento*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. *Saúde mental das crianças*. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-das-criancas>. Acesso em: 1 nov. 2025.
- PAIXÃO, A. L. T.; BORGES, F. A. F. Concepções históricas de infância: leituras na historiografia. *XX Semana de Educação – Resistir e Humanizar: por uma pedagogia emancipadora*, 04 a 06 nov. 2021. Disponível em: <https://seducptl.ufms.br/files/2022/05/24.pdf>. Acesso em: ago. 2025.

- RABUSKE, M.; OLIVEIRA, D.; ARPINI, D. A criança e o desenvolvimento infantil na perspectiva de mães usuárias do Serviço Público de Saúde. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 22, n. 3, p. 321–331, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/4rYJSCHB6JFpGZpbydhswHF/>. Acesso em: ago. 2025.
- SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. *Infância (In)visível*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2023.
- SANTOS, J. L. S. *Indisciplina na escola: intervenções e ações*. São Paulo: Ática, 2025.
- SILVA, K. da; BONTEMPO, K. S. Transtorno Opositivo Desafiador: um estudo de revisão da literatura. *Cuadernos de Educación*, 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/8748>. Acesso em: 28 out. 2025.
- SOUZA, A. R. S. *O conceito de brincar na Educação Infantil*. 2021. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.
- TODOROV, J. C.; HANNA, E. M. História, desenvolvimento e tendências da Análise do Comportamento no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 1–10, 2010.
- VASCONCELLOS, C. S. *Disciplina e indisciplina na escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.
- VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A.; TOGNETTA, L. R. P.; ARAGÃO, A. M. F. A convivência nas escolas: desafios e possibilidades. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 39, n. 115, p. 1–19, 2025.