



AUTONOMIA INFANTIL E AUTORIDADE: PERCEPÇÕES FAMILIARES E DESAFIOS PEDAGÓGICOS.

Luana Fernanda Schmainski Oliveira ¹

Jussieli Gregol Steinhosrt ²

RESUMO

Este estudo analisou como as percepções de pais e professores sobre autonomia infantil e autoridade influenciam os conflitos em sala de aula, a prática pedagógica e o desenvolvimento das crianças. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, utilizando questionários semiestruturados aplicados a sete pais de alunos, e três professores de uma turma do primeiro ano de uma escola municipal de Ampére, Paraná. Os resultados mostraram que os pais tendem a compreender autonomia como independência prática relacionada ao autocuidado, enquanto os professores a associam à tomada de decisões responsáveis e ao desenvolvimento socioemocional. Também se identificou que fragilidades no estabelecimento de limites familiares repercutem diretamente no comportamento escolar, ampliando os desafios pedagógicos. A análise evidenciou ainda que a construção da autonomia depende da parceria entre família e escola e requer diálogo, coerência e acompanhamento atento por parte dos adultos. Conclui-se que a autonomia não deve ser confundida com permissividade ou ausência de orientação, mas compreendida como um processo progressivo que envolve pensamento crítico, responsabilidade e respeito.

Palavras chave: Autonomia Infantil. Família. Escola. Professores.

1 INTRODUÇÃO

A autonomia infantil é essencial para o desenvolvimento das crianças, permitindo-lhes resolver problemas de forma independente. Jean Piaget (1994) destaca que a construção da autonomia moral é um processo fundamental no desenvolvimento infantil, em que a criança aprende a agir conforme suas próprias regras, entendendo as consequências de suas ações. Segundo o autor, a criança passa de um estágio de

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FAMPER. E-mail: luanaschmainski613@gmail.com

² Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia da FAMPER. Email: jussieli.gregol@professor.famper.edu.br

heteronomia, no qual segue regras impostas pelos adultos, para um estágio de autonomia, no qual compreende as normas sociais e age por convicção própria.

No entanto, a promoção dessa autonomia deve ser equilibrada com o ensino de limites e o respeito aos direitos dos outros. A pesquisa de Araujo e Sperb (2009) investigou as representações sociais de mães e professoras sobre limites no desenvolvimento infantil, destacando que a ausência de limites pode prejudicar a convivência social e o desenvolvimento saudável da criança.

Um exemplo recente que ilustra essa questão ocorreu em dezembro de 2024, quando uma passageira solicitou que Jeniffer Castro trocasse de assento com uma criança que desejava sentar-se na janela e estava chorando. Jeniffer recusou a troca, afirmando que havia reservado aquele assento e desejava mantê-lo. A passageira que fez o pedido, indignada, filmou Jeniffer e a acusou de falta de empatia. O vídeo viralizou, gerando um amplo debate público sobre direitos individuais e educação infantil.

Esse incidente ressalta a necessidade de educar as crianças para lidar com frustrações e entender que seus desejos nem sempre podem ser atendidos imediatamente. Diante dessa questão, propomos o seguinte problema de pesquisa: de que forma a dificuldade das famílias em distinguir autonomia infantil de autoridade contribui para conflitos em sala de aula e influencia a prática pedagógica e o desenvolvimento das crianças? Visto que a ausência de uma compreensão clara sobre esses conceitos pode levar a desafios na dinâmica escolar, como dificuldades na aceitação de regras, resistência a limites e interferências no trabalho do professor.

Quando a criança não recebe diretrizes consistentes, tanto em casa quanto na escola, sua percepção sobre autonomia pode se tornar confusa, resultando em comportamentos que desafiam a autoridade dos educadores ou dificultam sua própria independência. Assim, torna-se essencial investigar como essa problemática se manifesta no cotidiano escolar e de que forma influencia o processo de ensino-aprendizagem.

Para responder à problemática estabelecida, esta pesquisa tem como objetivo analisar como as percepções de pais e professores sobre a autonomia infantil e a autoridade influenciam os conflitos em sala de aula, a prática pedagógica e o desenvolvimento das crianças. Busca-se compreender como pais e professores interpretam a autonomia infantil e até que ponto a ausência de limites claros pode impactar o desenvolvimento da criança e sua convivência social. Compreender essas percepções é fundamental para promover práticas educativas que equilibrem a autonomia

com o respeito aos limites, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de conviver harmoniosamente em sociedade.

Além disso, compreender as diferenças entre autonomia e autoridade é essencial para evitar equívocos na Educação Infantil. Muitos pais e responsáveis podem interpretar a autonomia como a total liberdade da criança para tomar decisões sem restrições, o que pode gerar dificuldades na formação de valores como empatia e cooperação. Conforme Vygotsky (1991), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e da mediação dos adultos, que devem fornecer suporte para que a criança desenvolva sua independência de maneira estruturada e progressiva. Dessa forma, cabe aos educadores e às famílias estabelecer um equilíbrio entre conceder liberdade e ensinar limites, garantindo que a criança cresça com um senso de responsabilidade e respeito pelo outro.

Autores que fundamentam teoricamente este artigo são: Piaget (1994), Lev Vygotsky (1991), Maria Montessori (2004), Paro (2000), entre outros pesquisadores renomados na área da educação.

Por fim, este artigo está organizado em quatro seções principais. Após esta introdução, apresenta-se o desenvolvimento teórico, que discute os conceitos de autonomia infantil, autoridade, limites e a relação família e escola, articulando contribuições de autores clássicos e contemporâneos. Em seguida, descreve-se a metodologia adotada. Na seção seguinte, são apresentados e interpretados os resultados da pesquisa, e por fim, a conclusão, que discute suas implicações pedagógicas e indica limitações do estudo, bem como possibilidades para pesquisas futuras.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 CONCEPÇÕES DE AUTONOMIA INFANTIL E SEU DESENVOLVIMENTO

A autonomia infantil é compreendida como a capacidade gradual que a criança desenvolve para tomar decisões, resolver problemas, manifestar opiniões, agir com independência e responsabilidade proporcional à sua maturidade.

Esse processo é construído social e historicamente, sendo influenciado por fatores biológicos, psicológicos, culturais e, principalmente, pelas relações interpessoais que a criança estabelece no ambiente familiar e escolar.

Segundo Jean Piaget (1994), o desenvolvimento moral da criança passa da obediência cega à autoridade (heteronomia) para uma moral baseada na cooperação e no respeito mútuo (autonomia). O autor analisa que essa evolução ocorre por meio da interação com os pares, ou seja, a interação entre a criança como alguma forma de promover a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, onde a criança aprende a negociar regras e compreender que elas são construídas socialmente. O autor afirma que a moral da obediência, que caracteriza o primeiro estágio, cede lugar à moral da autonomia, fundada no respeito mútuo.

Ainda segundo Piaget (1994), a autonomia é o respeito pela reciprocidade e o espírito de justiça que dela deriva. Essa concepção demonstra que a criança é ativa em seu processo de desenvolvimento e deve ser estimulada a refletir sobre suas ações e a construir seus próprios valores.

Lev Vygotsky (1991) propõe uma abordagem sociocultural, destacando o papel da linguagem, da cultura e da mediação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Para ele, a criança não desenvolve sua autonomia sozinha, mas com o auxílio de adultos e de outras crianças mais experientes, dentro do que ele chamou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que corresponde o espaço entre aquilo que a criança já consegue fazer de maneira independente e aquilo que consegue realizar apenas com ajuda.

Assim, a autonomia surge como resultado da internalização das experiências vividas em situações de colaboração e orientação. Ao contrário de uma visão que associa autonomia à ausência de intervenção, Vygotsky (1991, p. 60) afirma que “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros”.

Já Maria Montessori (2004) apresenta uma visão pedagógica centrada na criança e no respeito à sua individualidade. Para ela, a autonomia é um direito e uma necessidade do ser humano desde a infância.

A proposta montessoriana valoriza o ambiente preparado, a liberdade com responsabilidade e a autoeducação. A autora defende que a criança deve ser incentivada a agir por si mesma desde cedo, respeitando seu tempo e seu interesse dizendo que qualquer ajuda desnecessária é um obstáculo ao desenvolvimento.

Segundo Montessori (2004) a função do adulto é organizar um ambiente seguro, rico em estímulos e materiais adequados, permitindo que a criança desenvolva

suas habilidades em liberdade: “a tarefa do professor é preparar motivações para atividades culturais, num ambiente previamente organizado, e depois se abster de interferir” (Ferrari, 2004, p.13). Ela ainda reforça a importância do equilíbrio entre liberdade e limites, afirmando que a criança que se sente livre, mas não abandonada, torna-se ativa, confiante e responsável. Acredita-se que é impossível ensinar sem limites, sem comandos para fazer as atividades pois o sujeito infantil está em processo de desenvolvimento.

Dessa forma, observa-se que, para Piaget (1994), Vygotsky (1991) e Montessori (2004), a autonomia não é um ponto de partida, mas uma meta educativa que deve ser construída ao longo do tempo, com base em experiências significativas, ambientes favoráveis e relações de respeito e confiança.

Embora para os autores apresentem diferentes enfoques teóricos, todos reconhecem a importância de um papel ativo da criança no processo educativo e a relevância da mediação do adulto para a construção da autonomia.

Além disso, é importante destacar que a manifestação da autonomia varia de acordo com a faixa etária e o contexto sociocultural. Em crianças pequenas, pode ser observada em atitudes como escolher a roupa, guardar brinquedos, resolver pequenos conflitos ou realizar atividades sem a supervisão direta do adulto. Na idade escolar, a autonomia envolve também a capacidade de organizar seus materiais, cumprir combinados e participar de decisões no coletivo. Em todos os casos, a presença de adultos sensíveis e atentos é fundamental para orientar, incentivar e respeitar as conquistas da criança.

2.2 A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA COMO PILAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA INFANTIL

Um desafio para as escolas é trazer os pais para participarem das atividades escolares, de acordo com alguns relatos de educadores, o que se ouve falar é que os pais não participam das reuniões e os alunos que apresentam comportamentos inadequados são aqueles cujos pais menos frequentam os espaços escolares. Em alguns municípios há o projeto “escola de pais”, como exemplo destaca-se o município de Toledo que no ano de 2025 já realizou três encontros com as famílias.

Figura 1. Escolas de pais em Toledo



Fonte: (Prefeitura Municipal de Toledo, 2025).

Para Silva (2019) o desenvolvimento da autonomia infantil não ocorre de forma isolada nem exclusivamente dentro de um dos contextos que cercam a criança. Pelo contrário, trata-se de um processo que exige coerência e parceria entre os dois ambientes mais significativos para ela: a família e a escola. Quando há alinhamento entre esses espaços, cria-se um ambiente seguro e estruturado, no qual a criança pode explorar sua independência, tomar decisões e aprender com as consequências de seus atos.

A comunicação entre família e escola é, portanto, fundamental. Um diálogo claro, respeitoso e contínuo entre pais e educadores contribui para práticas educativas mais consistentes, evitando contradições sobre regras, limites e expectativas. Como aponta Vygotsky (1991), o desenvolvimento da criança depende da colaboração com o adulto e do meio que a cerca; o adulto, seja familiar ou escolar, atua como mediador e estímulo à autonomia, desde que haja entendimento mútuo sobre objetivos e limites desse processo.

A corresponsabilidade educativa também é um ponto central. Nascimento *et al.* (2021) ressaltam que família e escola compartilham a missão de formar sujeitos críticos, éticos e autônomos. Quando há divisão clara de responsabilidades e respeito às particularidades de cada contexto, evita-se tanto a sobrecarga da escola quanto a omissão da família. Paro (2000) reforça que a escola não pode ser a única responsável pela educação das crianças, pois essa tarefa exige ação conjunta e coordenada com a família.

Autores como Ferreiro (2001) e Zagury (1991) lembram que a criança aprende em constante diálogo com o ambiente social e cultural e que a coerência nas mensagens transmitidas pelos adultos de referência é essencial para o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança. Quando o que se trabalha na escola não encontra continuidade em casa, ou quando há superproteção e ausência de escuta no ambiente familiar, surgem insegurança, confusão e dificuldades na construção de limites internos.

Wallon (2007) enfatiza que o desenvolvimento infantil está intimamente ligado às relações afetivas e sociais. Crianças que contam com uma rede educativa coesa, em que há afeto, autoridade equilibrada e normas claras, tendem a desenvolver autoconfiança, responsabilidade e iniciativa. Em contrapartida, a fragilidade dessa rede pode resultar em comportamentos desorganizados e maior dificuldade em lidar com frustrações.

No contexto brasileiro, Patto (1999) chama atenção para o fato de que essa parceria família-escola se dá em meio a desigualdades sociais e culturais, o que torna ainda mais desafiadora a construção de práticas homogêneas que favoreçam o desenvolvimento da autonomia. Pesquisadores como Zagury (2002), Macedo (2000), Weisz (2005) e Goulart de Faria (2010) apontam a necessidade de repensar o papel da escola, da família e das políticas públicas, defendendo práticas que valorizem a participação ativa das crianças, o pensamento crítico e o protagonismo infantil. Nessa perspectiva, Arroyo (2009) destaca que a construção de modelos educativos que promovam a autonomia exige colaboração responsável entre escola e família, de modo a oferecer às crianças condições para que se tornem protagonistas de suas próprias histórias.

2.3 LIMITES E MEDIAÇÃO NA INFÂNCIA

De acordo com Tardif e Raymond (2000) a construção da autonomia na infância exige a presença de adultos que exerçam sua autoridade de maneira equilibrada, firme e afetuosa. Para os autores o processo educativo deve contemplar tanto a liberdade para que a criança se desenvolva como sujeito ativo quanto a imposição de limites claros, que assegurem sua socialização e segurança emocional. O papel da autoridade na infância é, portanto, inseparável da mediação entre o desejo da criança e as regras de convivência.

Araujo e Sperb (2005) destacam que a autoridade, quando exercida de forma coerente e respeitosa, promove a internalização de normas e valores fundamentais para a convivência social. Nesse sentido, os limites estabelecidos de maneira clara e afetiva funcionam como orientações que auxiliam a criança a compreender o mundo ao seu redor e a desenvolver o autocontrole.

A ausência de limites ou a sua imposição de forma autoritária pode comprometer o desenvolvimento emocional e social da criança. Quando não há contorno, a criança pode apresentar comportamentos impulsivos, dificuldades de convivência e insegurança; por outro lado, quando os limites são rígidos demais, há risco de inibição e passividade. Araujo e Sperb (2005) explicam que a imposição excessiva de regras, sem espaço para o diálogo, pode bloquear o desenvolvimento da autonomia e da criatividade.

Nesse contexto, os adultos, sejam pais ou educadores, são mediadores fundamentais. A mediação educativa pressupõe escuta, empatia e firmeza. O adulto que media estabelece uma relação de confiança com a criança, guiando-a com segurança em direção à autonomia e à responsabilidade. Kuczynski (2003) aponta que a autoridade parental não se estabelece por imposição, mas pela capacidade de influenciar a criança com base no vínculo afetivo e na consistência das ações.

De acordo com Winnicott (1983), a teoria da função parental reforça a ideia de que pais e educadores não devem ceder à lógica da permissividade ou do autoritarismo, mas sim buscar uma postura de autoridade ativa, sensível e equilibrada, que permita à criança experimentar a liberdade dentro de limites que a protejam. Para o autor isso exige presença constante, coerência entre o que se diz e o que se faz, e clareza na comunicação das expectativas.

Na escola, o educador que compreende seu papel como mediador exerce sua autoridade de forma ética, promovendo o diálogo, a resolução de conflitos e a autonomia progressiva dos alunos. Barbosa (2010) afirma que a autoridade do educador se constrói no cotidiano, quando ele escuta as crianças, acolhe suas necessidades e, ao mesmo tempo, estabelece limites que organizam o convívio. Essa autoridade não é opressora, mas organizada, pois oferece à criança o sentimento de pertencimento e segurança.

Jean Piaget (1994) em sua obra “O juízo moral na criança”, contribui significativamente para essa discussão ao analisar o desenvolvimento moral infantil. Piaget

observa que, inicialmente, a moralidade da criança é heterônoma, baseada na obediência às regras impostas pelos adultos e no respeito unilateral. Com o tempo e por meio da cooperação entre iguais, a criança desenvolve uma moralidade autônoma, compreendendo as regras como construções sociais que podem ser discutidas e modificadas. Esse processo destaca a importância de ambientes que promovam a cooperação e o respeito mútuo para o desenvolvimento da autonomia moral.

Portanto, a autoridade e os limites não são opostos da autonomia, mas elementos que a constituem. Crianças que crescem em ambientes onde há escuta, regras claras e relações de confiança tendem a desenvolver responsabilidade, respeito e capacidade de escolha. A mediação adulta, quando realizada de forma consciente, é um dos pilares para a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente integrados.

2.4 PERSPECTIVAS DE PAIS E PROFESSORES SOBRE A AUTONOMIA INFANTIL

Segundo Ariès (1981), as concepções sobre as crianças e sua educação são historicamente construídas e, muitas vezes, enraizadas no senso comum, principalmente entre os pais, que transferem o que também lhe foi ensinado levando em consideração seus costumes, crenças e tradições. Por outro lado, os professores tendem a adotar conceitos baseados na teoria pedagógica condizente, adquiridos ao longo de sua formação. O que torna o assunto polêmico, pois de um lado temos o conhecimento científico e de outro o popular.

A pesquisa realizada por Duciak (2011) teve por objetivo observar as opiniões de professores sobre a autonomia infantil e evidenciou que entre as cinco professoras entrevistadas que atuam na educação infantil no estado do Rio Grande do Sul em Porto Alegre, ao serem questionadas sobre como se caracteriza a autonomia infantil, uma delas respondeu da seguinte maneira:

“Autonomia a criança adquire desde pequeno, desde que nasce. Quando ela começa a se movimentar, os primeiros movimentos, quando ela quer se alimentar sozinha, vai em busca dos alimentos, leva até a boca, começa a gatinhar. Então, para mim, autonomia já começa a partir daí. [...] Um aluno autônomo é um aluno independente, que já adquiriu certa independência” (Duciak, 2011, p. 18).

Para Duciak (2011) essa definição revela que, para alguns professores, a autonomia infantil é vista como um processo natural e contínuo, que começa desde os

primeiros movimentos da criança. Nota-se uma compreensão de que a independência é construída gradualmente, por meio de experiências cotidianas.

Pesquisas e estudos da percepção de pais sobre a autonomia das crianças ainda é um pouco escassa, mas como destaca Bronfenbrenner (1996), eles desempenham um papel crucial nesse processo visto que pais são moldados tanto por suas crenças pessoais quanto pelas normas sociais e culturais do seu entorno e isso influencia em como eles compreendem e estimulam a autonomia em seus filhos.

Além disso, a teoria de estilos parentais de Baumrind (1967) também pode ser útil para entender como os pais influenciam a autonomia de seus filhos. Baumrind identificou diferentes estilos parentais: autoritário (que educa através da repreensão, dos castigos e do medo), permissivo (não pune) e autoritativo (relacionado com os princípios de uma educação positiva). Sendo o último o mais benéfico para o desenvolvimento da autonomia, pois envolve uma combinação de incentivo e apoio e permite que as crianças alcancem a independência de forma equilibrada.

No entanto, as atitudes individuais dos pais em relação à autonomia podem variar muito dependendo de sua origem, crenças e contexto social. Por exemplo, muitos pais têm medo de deixar os filhos tomarem decisões por conta própria porque temem que isso possa levar ao fracasso ou a riscos. Isso pode levar à superproteção, o que, segundo Maccoby e Martin (1983), pode prejudicar o desenvolvimento da autonomia das crianças porque elas não têm oportunidade de vivenciar a independência e aprender com seus erros.

Embora haja uma lacuna nas pesquisas sobre como os pais entendem a autonomia, esses estudos sugerem que a maneira como a autonomia é abordada no ambiente familiar pode ser um fator crucial no desenvolvimento da criança e influencia sua relação com a aprendizagem e a escola.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, conforme destaca Gil (2008), por buscar compreender a interação social sob a perspectiva dos sujeitos envolvidos. A abordagem qualitativa permite uma interpretação aprofundada das percepções, conflitos e dificuldades vivenciadas por pais e professores em relação à autonomia da criança.

Trata-se, também, de uma pesquisa exploratória, tendo em vista o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, de modo a esclarecê-lo e aprofundá-lo. Segundo Gil (2008), o principal propósito da pesquisa exploratória é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, favorecendo a formulação de abordagens mais precisas. Além disso, caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, pois busca descrever, de forma objetiva e detalhada, as concepções dos participantes sobre o tema em estudo. Ainda segundo Gil (2008), a pesquisa descritiva tem como foco principal o entendimento do “o quê”, “como” e “por que” algo ocorre, ao identificar características de determinados grupos ou fenômenos sociais.

Para a elaboração da fundamentação teórica, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com análise de livros, artigos científicos, dissertações e teses que abordam temas como a autonomia infantil e seu desenvolvimento, baseando-se em autores como Jean Piaget (1994), Lev Vygotsky (1991) e Maria Montessori (2004). Também foram incluídas referências sobre a relação entre família e escola no processo de construção da autonomia e sobre os efeitos da autoridade parental no comportamento infantil. As fontes foram obtidas em bases de dados acadêmicas, como Google Acadêmico, SciELO e Portal de Periódicos CAPES, além de bibliotecas digitais de universidades públicas.

A pesquisa de campo, conforme conceituada por Gil (2008), consiste no estudo empírico realizado diretamente com os sujeitos da pesquisa, no ambiente onde os fenômenos ocorrem, possibilitando a observação da realidade tal como ela se apresenta. Neste estudo, a pesquisa foi desenvolvida com pais e professores da Escola Municipal Professora Nerci Fátima Delani Potrick (EIEF), situada no município de Ampére, Paraná. Os participantes foram pais ou responsáveis por crianças de aproximadamente 7 anos, matriculadas na turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, e os professores que atuam com essa turma.

A amostragem foi intencional, uma vez que os participantes foram escolhidos por estarem diretamente envolvidos com o processo educativo das crianças investigadas. O critério de inclusão considerou ser pai, mãe ou responsável pela criança matriculada na turma em questão, bem como ser professor atuante na mesma turma. A intenção foi possibilitar um comparativo entre as percepções de pais e professores sobre a autonomia infantil, a autoridade e os conflitos em sala de aula.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários semiestruturados, elaborados em versões diferenciadas para pais e professores. Os questionários foram

compostos por nove questões abertas, que permitiram aos participantes expressar livremente suas opiniões, e por algumas questões de caracterização, voltadas a informações como nível de escolaridade e relação com a escola. Para os pais, as perguntas abordaram suas concepções sobre autonomia infantil, formas de estímulo à autonomia em casa, entendimento sobre limites e autoridade e percepção sobre o papel da escola. Para os professores, as questões trataram das concepções de autonomia, dos desafios enfrentados em sala de aula, da influência das concepções familiares no comportamento das crianças e da relação escola-família.

Os questionários foram disponibilizados com o apoio da escola, preenchidos pelos participantes em agosto de 2025, devolvidos posteriormente à pesquisadora. Os questionários foram aplicados para 3 professores e nove pais da turma do 1º ano da Escola Municipal Professora Nerci Fátima Delani Potrick, no município de Ampére, Paraná. Antes do preenchimento, os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, o caráter voluntário da participação e a garantia de sigilo e anonimato das respostas. Os nomes dos participantes e da turma não foram divulgados, sendo preservada a identidade dos sujeitos.

A técnica de análise dos dados foi a análise de conteúdo, conforme o método proposto por Bardin (2011). Esse procedimento envolve um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas de descrição do conteúdo das mensagens, permitindo inferências acerca de conhecimentos, valores, intenções e significados presentes nos discursos dos participantes. A análise seguiu as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Inicialmente, foi feita uma leitura flutuante das respostas para familiarização com o conteúdo. Em seguida, foram identificadas unidades de registro relacionadas ao tema da autonomia infantil, autoridade, limites, conflitos em sala de aula e relação família-escola. Essas unidades foram agrupadas em categorias temáticas, que deram origem às sete categorias apresentadas na seção de resultados: concepções sobre autonomia, estímulos à autonomia em casa, papel da escola, autoridade familiar e escolar, conflitos e desafios em sala de aula, desenvolvimento da criança e relação escola-família.

A partir dessas categorias, procedeu-se à interpretação dos dados em diálogo com o referencial teórico, buscando compreender de que forma as percepções de pais e professores sobre autonomia e autoridade se articulam com os conflitos vivenciados no contexto escolar e com os desafios pedagógicos enfrentados na Educação Infantil.

4. RESULTADOS

Para responder ao objetivo da pesquisa que busca compreender como as percepções de pais e professores sobre a autonomia infantil e a autoridade influenciam os conflitos em sala de aula, a prática pedagógica e o desenvolvimento das crianças, foram analisados as respostas de sete pais e três professores da turma do 1º ano da Escola Municipal Professora Nerci Fátima Delani Potrick. As entrevistas ocorreram em agosto de 2025. A partir da análise de conteúdo (Bardin, 2011), foram construídas categorias, sintetizadas no Quadro 1, que apresenta convergências, divergências e implicações pedagógicas das percepções dos participantes da pesquisa.

4.1 CONCEPÇÕES SOBRE AUTONOMIA INFANTIL

Ao analisar os dados, entendemos que a concepção de autonomia para os pais está ligada a tarefas cotidianas que envolvem responsabilidade, ou seja, “fazer sozinho”. Dentre elas, destacamos: tomar banho sozinho, comer sozinho e vestir-se sozinho. Isso tudo nada mais é do que o trabalho voltado à higiene pessoal. Podemos perceber aí que isso já se configura como uma distorção da autonomia, relacionada não só à autoridade, mas também à responsabilidade.

Já para os professores, a autonomia está voltada à tomada de decisões responsáveis, relacionada à maturidade e à idade em que a criança se encontra. Podemos perceber que, para ambos, a autonomia se caracteriza pela ideia de independência, diferenciando-se pelo fato de os pais a relacionarem ao autocuidado, enquanto os professores a vinculam à construção do pensamento crítico.

Para Piaget (1994), a autonomia não se prende à independência, mas sim ao desenvolvimento da consciência sobre as regras que a própria razão define como boas. Para ele, a autonomia deixa de estar vinculada à obediência rígida à regra e passa a se constituir no respeito mútuo, o que, de fato, caracteriza a autonomia.

Quadro 1. Comparativo das percepções de pais e professores sobre autonomia infantil

Categoria	Pais	Professores	Convergências	Divergências	Implicações
1. Concepções sobre autonomia infantil	Entendem autonomia como autocuidado e independência prática (higiene, arrumar cama, escolher roupas). Um caso confunde com “autoridade”.	Definem autonomia como capacidade de tomar decisões responsáveis, com base na maturidade.	Ambos reconhecem autonomia como independência.	Pais têm visão mais restrita/prática, enquanto professores trazem noção mais reflexiva e pedagógica.	Necessidade de ampliar a compreensão das famílias para além do autocuidado, aproximando-a da visão pedagógica de responsabilidade progressiva.
2. Estímulos à autonomia em casa	Relatam estímulos práticos: arrumar cama, escolher roupas, higiene, ajudar em casa.	Não relatam diretamente, mas apontam que a ausência de limites em casa prejudica a autonomia.	Reconhecem que a família é espaço de estímulo.	Pais descrevem práticas concretas, professores relatam consequências da falta de estímulo.	Importante orientar os pais sobre como os pequenos gestos cotidianos impactam no comportamento escolar.
3. Papel da escola na construção da autonomia	Escola vista como espaço de disciplina e regras.	Escola como promotora de responsabilidade, escolhas orientadas e regras estruturantes.	Ambos atribuem papel essencial à escola.	Pais valorizam a disciplina; professores enfatizam aprendizagem pela responsabilidade e organização.	Reforça que a escola deve explicitar suas práticas pedagógicas para que os pais compreendam além da dimensão disciplinar.
4. Autoridade familiar e escolar	Reconhecem que limites não atrapalham, mas fortalecem a autonomia.	Destacam que falta de limites compromete a autonomia, gerando permissividade.	Ambos veem limite como essencial.	Pais tendem a aceitar sem questionar; professores apontam a fragilidade da ausência de limites familiares.	Exige diálogo escola-família para alinhar concepção de limites como parte da autonomia.
5. Conflitos e desafios em sala de aula	Raros relatos de conflito; pais geralmente aceitam decisões escolares.	Relatos frequentes de resistência de crianças (não guardar brinquedos, não participar de atividades, impor vontades).	Reconhecem que a criança pode resistir a regras.	Pais minimizam conflitos; professores os vivenciam no cotidiano.	Importante dar visibilidade aos pais sobre os conflitos reais em sala, para fortalecer a parceria.
6. Desenvolvimento da criança	Desenvolvimento associado ao autocuidado e responsabilidade cotidiana.	Desenvolvimento relacionado a aspectos socioemocionais: respeito, convivência, lidar com frustrações.	Ambos associam autonomia a crescimento pessoal.	Pais têm visão restrita ao comportamento prático; professores ampliam para o socioemocional.	Reforça a necessidade de sensibilizar famílias sobre dimensões mais amplas do desenvolvimento infantil.
7. Relação escola-família	Relação marcada pela aceitação da autoridade escolar, com confiança e respeito.	Reforçam a necessidade de maior diálogo, presença e cooperação dos pais.	Reconhecem a importância da parceria.	Pais percebem relação já consolidada; professores sentem falta de engajamento efetivo.	Necessidade de estratégias de aproximação: reuniões, comunicação ativa, corresponsabilidade.

Fonte: Elaborado pela acadêmica com base na pesquisa (2025).

Um recente estudo de caso realizado em uma escola montessoriana em Santa Catarina por Anese e Nogaro (2023) mostrou que, a autonomia só se constrói mediante a participação ativa da criança mediada sempre por um adulto, mas nunca influenciada por ele, nesse estudo elas buscam mostrar que as escolhas da criança devem ser sempre respeitadas, independentemente de qual seja. O educador deve intervir somente quando apareçam as dificuldades reestruturando a sua prática para que atenda a necessidade do educando.

Outro aspecto importante é compreender o papel da família na construção da autonomia infantil. Como destaca Meinhardt (2019), a autonomia não pode ser confundida com delegação de responsabilidades adultas à criança, mas deve ser entendida como processo de reconhecimento e diálogo no contexto familiar e social. Esse olhar possibilita uma análise ampla ao evidenciar que a confusão entre autonomia, autoridade e responsabilidade, muitas vezes presente no discurso dos pais, acaba por atribuir às crianças funções que superam sua maturidade, comprometendo tanto o seu desenvolvimento quanto a sua relação com a escola.

Portanto fica evidente que a escola precisa contribuir para esclarecer o conceito de autonomia, deixando claro que ela vai muito além da simples execução de tarefas; ela inclui o compromisso com responsabilidades éticas e sociais.

4.2 ESTÍMULOS À AUTONOMIA EM CASA

No que se refere aos estímulos à autonomia em casa, os dados indicam que os pais destacam sobretudo a atribuição de tarefas simples, como arrumar a cama, varrer o chão ou escolher a própria roupa. Essas ações são compreendidas pelas famílias como formas de incentivar a responsabilidade e a independência cotidiana das crianças.

Os professores, por sua vez, apontam a falta de limites claros e a fragilidade de alguns estímulos familiares, observando que a ausência de orientações consistentes pode acarretar consequências no desenvolvimento da criança. As duas perspectivas convergem ao reconhecer a família como espaço primordial de estímulo à autonomia, mas se diferenciam quanto à suficiência dessas práticas: enquanto os pais consideram essas tarefas adequadas, os professores percebem que ainda há lacunas na forma como a autonomia é incentivada e acompanhada.

Vygotsky (1991) destaca que a principal maneira de estimular a criança a desenvolver sua autonomia é por meio da interação social e de experiências práticas. Esse entendimento dialoga com os dados da pesquisa, na medida em que as tarefas domésticas e as situações de escolha podem ser oportunidades de aprendizagem quando acompanhadas de diálogo, orientação e mediação adulta.

Um estudo brasileiro realizado por Alessi, Brito e Santos (2025) evidenciou que a autonomia infantil é mais estimulada quando brincadeiras e momentos de escolha livre são incluídos no contexto familiar, e não apenas tarefas domésticas. Esse resultado se aproxima das respostas analisadas, indicando que práticas lúdicas, dirigidas ou espontâneas, favorecem a autoconfiança, a tomada de pequenas decisões e o desenvolvimento de habilidades para resolução de conflitos.

Dessa forma, observa-se que os estímulos à autonomia em casa não devem se limitar a encargos práticos, mas incluir experiências de participação, escolha e diálogo. Sem uma parceria efetiva entre família e escola, porém, o desenvolvimento da autonomia tende a ser mais lento ou superficial, especialmente quando a escola é vista como única responsável pela dimensão lúdica e formativa, sem que esses processos sejam reforçados no ambiente familiar.

4.3 PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

Quanto ao papel da escola na construção da autonomia, observa-se que os pais a veem principalmente como um ambiente de regras e disciplina, enquanto os professores a percebem como um espaço de experiências, responsabilidade e escolhas. Ambos reconhecem a importância da escola para o desenvolvimento da criança, mas diferem quanto ao foco: as famílias enfatizam a dimensão disciplinar, e os docentes destacam a função pedagógica voltada à formação integral do sujeito.

Esse quadro dialoga com Paulo Freire (1994), que, ao tratar da pedagogia da autonomia, defende a escola como espaço de formação crítica, no qual o estudante deixa de ser apenas receptor de conteúdos e passa a ser sujeito ativo na construção do conhecimento. Nas respostas dos professores, essa perspectiva aparece quando relatam práticas que incentivam a participação, a tomada de decisão e a reflexão sobre atitudes em sala de aula.

Khouri (2022) ressalta que a autonomia infantil se desenvolve no encontro com o outro, especialmente em contextos de interação como a escola, que se configura

como um dos primeiros espaços públicos de convivência da criança. Os dados da pesquisa mostram que os professores associam a autonomia escolar a oportunidades de escolha, organização de tarefas, participação em combinados coletivos e construção de regras, o que se aproxima dessa visão de formação cidadã.

Nesse sentido, torna-se fundamental que a escola esteja em sintonia com o meio social em que o educando está inserido, propondo situações didáticas que façam sentido para a realidade da criança. As respostas analisadas indicam que, quando a escola é percebida apenas como espaço de controle e correção de condutas, sua contribuição para a autonomia tende a ser reduzida a cumprimento de normas. Por outro lado, quando é compreendida como espaço de diálogo e reflexão, amplia-se a possibilidade de formar sujeitos críticos e participativos.

Assim, os resultados apontam para a necessidade de um diálogo mais assertivo entre escola e família, a fim de que o entendimento de autonomia não se restrinja a “obedecer a regras”, mas seja reconhecido como processo amplo que envolve participação, responsabilidade e construção de sentido em relação à vida em sociedade.

4.4 AUTORIDADE FAMILIAR E ESCOLAR

Em relação à autoridade familiar e escolar, os dados indicam que os pais reconhecem sua importância e acreditam que, sem limites claros, a criança pode ter comprometida a aquisição da autonomia. Os professores, por sua vez, consideram que a ausência de autoridade favorece a permissividade, levando a criança a acreditar que tudo lhe é permitido e que suas vontades devem prevalecer.

Tanto pais quanto professores concordam que a autoridade e os limites são necessários para o desenvolvimento da autonomia, ressaltando a importância de manter regras claras. As respostas dos docentes, porém, dão maior ênfase à constância e à firmeza na aplicação desses limites, destacando que ceder frequentemente diante da insistência da criança pode fragilizar o processo educativo. Esse entendimento aparece, por exemplo, quando professoras relatam que alguns pais desautorizam decisões da escola, dificultando a construção de referências consistentes para os filhos.

Wallon (2007) contribui para essa análise ao enfatizar que afetividade e limites equilibrados são fundamentais para o desenvolvimento infantil, na medida em que a criança constrói sua identidade no entrelaçamento entre emoção, cognição e meio

social. As falas dos participantes sugerem que a autoridade exercida com afeto e coerência transmite segurança, enquanto a ausência ou o uso excessivo do poder gera insegurança e resistência.

Oliveira (2023) reforça essa distinção ao diferenciar autoridade de autoritarismo. A autora aponta que a autoridade, quando confundida com práticas autoritárias, tende a ser evitada por medo de “errar” na educação dos filhos ou alunos, o que pode levar à permissividade. Esse quadro se reflete em algumas respostas de pais, que demonstram dificuldade em estabelecer limites firmes, e nas percepções de professores, que relatam comportamentos desafiadores em sala de aula.

Desse modo, os resultados sugerem que a construção da autonomia não se opõe à autoridade, mas depende de uma autoridade exercida com firmeza, afeto e clareza de expectativas. Quando compreendida dessa forma, a autoridade deixa de ser vista como mera imposição e passa a ser reconhecida como um elemento estruturante do desenvolvimento da criança.

4.5 CONFLITOS E DESAFIOS EM SALA DE AULA

No que diz respeito aos conflitos e desafios em sala de aula, observou-se que os pais relatam poucos episódios de conflito com a instituição e, em geral, afirmam aceitar as decisões tomadas pela escola. Já os professores descrevem enfrentar com frequência problemas relacionados ao comportamento, especialmente resistência em seguir orientações, dificuldade em cumprir regras e insistência em impor vontades.

Embora ambos reconheçam a existência de conflitos, divergem quanto às suas causas. As respostas dos pais tendem a minimizar a gravidade dos comportamentos e a atribuir à escola a responsabilidade principal pela gestão das situações. Os professores, por outro lado, apontam que a falta de limites no ambiente familiar contribui para intensificar os desafios em sala de aula, sobrecarregando a escola com funções que deveriam ser compartilhadas.

Skinner (1974) ajuda a compreender esse cenário ao afirmar que o comportamento é moldado por reforços do ambiente, sendo fortalecido ou enfraquecido conforme as consequências recebidas. Os dados sugerem que, quando as regras e combinados trabalhados na escola não são reforçados em casa, torna-se mais difícil alcançar o comportamento esperado, pois a criança recebe mensagens contraditórias sobre o que é permitido e o que não é.

Santos (2023) lembra que “a educação começa no seio familiar, onde o indivíduo desperta como pessoa e é preparado para enfrentar a sociedade”, o que se confirma nas respostas analisadas. Quando a criança é orientada em casa quanto à conduta e ao respeito, o trabalho do professor tende a ocorrer com maior fluidez. Em contrapartida, a ausência de referências firmes no ambiente familiar repercute no comportamento escolar e no processo de aprendizagem, exigindo do professor um esforço extra na mediação de conflitos.

Assim, os resultados reforçam que a escola não pode ser a única responsável por gerir conflitos. Uma comunicação efetiva entre família e escola, baseada em corresponsabilidade e diálogo, mostra-se condição essencial para a construção de estratégias conjuntas que priorizem o desenvolvimento integral da criança.

4.6 DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

No que se refere ao desenvolvimento da criança, os dados indicam que os pais relacionam a autonomia principalmente ao crescimento e à independência de escolha e ação, enquanto os professores a associam a um desenvolvimento integral, que envolve aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Ambos reconhecem que a autonomia é resultado de um processo de maturação, mas divergem quanto à sua amplitude.

Erikson (1976), em sua teoria psicossocial, destaca que, na infância, a criança enfrenta o desafio de desenvolver autonomia em oposição à vergonha e à dúvida, sendo fundamental o apoio de adultos para que se sinta segura em suas escolhas. Esse entendimento ajuda a interpretar as respostas dos participantes, na medida em que evidenciam a importância de oportunidades de decisão acompanhadas de suporte emocional.

A reflexão proposta por Luft (2003), ao afirmar que a infância permanece como o chão sobre o qual trilhamos toda a nossa vida, convida a pensar sobre a base que está sendo construída para o futuro das crianças. As respostas de pais e professores mostram que, quando se busca estimular um olhar crítico, criativo e participativo, há a intenção de que essas características sejam levadas para a vida adulta.

Araújo e Sperb (2009) reforçam que os limites têm papel central na construção da autonomia, pois possibilitam o desenvolvimento da responsabilidade e do auto-

controle nas escolhas. Esse aspecto aparece nas falas dos professores, que associam o desenvolvimento infantil não apenas a habilidades práticas, mas à capacidade de lidar com frustrações, respeitar o outro e conviver em grupo.

Dessa forma, compreende-se que a autonomia não deve ser reduzida a tarefas práticas ou à capacidade de “fazer sozinho”, mas entendida como parte de um processo mais amplo de crescimento, que envolve confiança, autoestima e amadurecimento emocional.

4.7 RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Por fim, na relação escola-família, os dados mostram que os pais reconhecem a importância do diálogo, mas ainda tendem a delegar à escola a função principal de autoridade. Os professores, por sua vez, enfatizam a necessidade de maior parceria e engajamento afetivo, destacando que a presença e a participação das famílias ainda são insuficientes em muitos momentos do cotidiano escolar.

Bronfenbrenner (1996) explica que o desenvolvimento da criança depende da interação entre os diferentes contextos em que está inserida, sendo a relação entre família e escola uma das mais determinantes. As respostas analisadas confirmam essa perspectiva, na medida em que evidenciam que a ausência de diálogo e articulação entre esses dois espaços fragiliza o apoio oferecido à criança.

Portella e Leal (2024) destacam que o vínculo entre família e escola é fundamental, mas apontam que essa parceria vem sofrendo desgastes, especialmente quando os pais se colocam em posição de oposição à escola. Os professores participantes relatam situações em que decisões pedagógicas são questionadas sem diálogo, o que compromete a confiança e dificulta a construção de uma ação conjunta.

Essa desarmonia entre as duas principais instituições de socialização pode criar um ambiente de conflito que a criança carrega para além da escola, repercutindo na forma como se relaciona com figuras de autoridade e com regras sociais. Os dados sugerem que, quando escola e família atuam em sintonia, há maior coerência nas orientações, e a criança se sente mais segura para desenvolver sua autonomia.

Assim, observa-se que a construção da autonomia infantil se fortalece quando há coerência entre o que é trabalhado em casa e o que é reforçado na escola. Uma ação conjunta, pautada em diálogo, confiança e corresponsabilidade, contribui para

um processo educativo mais consistente, capaz de oferecer segurança e sentido às experiências vividas pelas crianças.

5 CONCLUSÃO

A análise realizada neste trabalho permitiu compreender que o conceito de autonomia infantil ainda é objeto de diversas interpretações, tanto por parte dos pais quanto dos professores. Os resultados evidenciaram que, em muitos discursos, há uma sobreposição entre os termos autonomia, autoridade e responsabilidade, o que fragiliza não apenas o desenvolvimento das crianças, mas também o trabalho pedagógico e a gestão dos comportamentos em sala de aula.

Verificou-se que, quando as famílias deixam de estabelecer regras consistentes e limites claros, as crianças tendem a desenvolver comportamentos permissivos, que repercutem diretamente no ambiente escolar e ampliam os desafios enfrentados pelos professores. Por outro lado, quando a autoridade é exercida de forma rígida e vertical, sem espaço para o diálogo e a escuta, corre-se o risco de inibir a autonomia, restringindo o protagonismo e o crescimento integral da criança.

Os dados sugerem que o desenvolvimento da autonomia infantil exige um equilíbrio entre permissividade e autoritarismo. Mais do que cumprir “atos de serviço” ou tarefas práticas, a autonomia envolve a construção do pensamento crítico, a capacidade de opinar, argumentar, ouvir e ser ouvido, elaborando ideias próprias em interação com o outro. Nesse sentido, autonomia e respeito caminham juntos, pois a possibilidade de se posicionar também implica reconhecer limites, considerar o ponto de vista alheio e conviver com frustrações.

Ao longo do estudo, constatou-se que superar as distorções ou reduções no entendimento de autonomia requer corresponsabilidade entre família e escola. É fundamental que ambos os contextos estabeleçam limites coerentes, regras sólidas e espaços de diálogo, evitando que a escola assuma isoladamente funções que deveriam ser compartilhadas. A autonomia deve ser concebida como uma conquista progressiva, acompanhada e orientada por adultos que ofereçam suporte, sem delegar precocemente às crianças responsabilidades que extrapolam sua maturidade.

Reconhecer essa distinção é essencial para que a autonomia não seja confundida com ausência de autoridade ou transferência de responsabilidades adultas, mas compreendida como dimensão central do desenvolvimento humano e do processo

educativo. Ao esclarecer conceitos, alinhar expectativas e fortalecer a parceria entre família e escola, cria-se um ambiente mais favorável para a formação de crianças autônomas, críticas, responsáveis e capazes de se inserir de forma ética e participativa na sociedade.

Apesar das contribuições deste estudo, reconhece-se algumas limitações que devem ser consideradas. A pesquisa foi realizada com um número restrito de participantes, concentrados em uma única turma e em uma única instituição escolar, o que limita a generalização dos resultados para outras realidades. Assim, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o número de participantes, incluam diferentes escolas e contextos socioculturais. Também é relevante investigar a perspectiva das próprias crianças sobre autonomia, bem como analisar políticas públicas e práticas pedagógicas que permitam sua construção. Tais estudos podem contribuir para um entendimento mais amplo e fundamentado sobre o desenvolvimento da autonomia infantil e sobre o papel compartilhado entre família e escola nesse processo.

REFERÊNCIAS

- ALESSI, V M; BRITO, L M S; SANTOS, A S de R. Autonomia infantil: O papel das interações e brincadeiras na infância. **Revista Chão da Escola**, v. 22, n. 1, 2025. DOI: 10.55823/RCE.V22.315. Disponível em: <https://chaodaescola.com.br/rce/article/view/157/145>. Acesso em: 30 de setembro de 2025.
- ANESE, R; NOGARO, A. **Avaliação e a autonomia da criança na Educação Infantil: estudo de caso em uma escola de orientação montessoriana**. Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 2023. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1558/1278>. Acesso em: 29 de setembro 2025.
- ARAUJO, S R; SPERB, T M. Representações sociais sobre limites no desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 3, p. 457-464, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/9WvqttQZjgHBjnhQnGh6TZw/?format=pdf>. Acesso em: 5 de março 2025.
- ARAUJO, U; SPERB, T. **Limites e desenvolvimento infantil: a importância da autoridade no processo educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ARIÈS, P. **A História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- ARROYO, M. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOSA, M C S. **A política da atenção à infância: a pedagogia como base para o cuidado**. In: BARBOSA, M. C. (Org.). Primeira infância: muitos olhares. Porto Alegre: Penso, 2010.

BAUMRIND, D. Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. **Genetic Psychology Monographs**, v. 75, p. 43-88, 1967.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

DUCIAK, C G da S. **Autonomia em pauta: concepções de professores de educação infantil sobre a autonomia de seus alunos**. 2011. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ERIKSON, E H. **Infância e sociedade** (G.Amado, tradução). Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 1976.

FARIA, A L G de. **Infância e cultura: O direito à educação na primeira infância**. São Paulo: Summus, 2010.

FERRARI, M. **Maria Montessori, a médica que valorizou o aluno**. Nova Escola. 01/10/2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/459/medica-valorizoualuno>. Acesso em: 12 de abril 2025.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

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

KHOURI, M. M. E. **Autonomia e tutela no ambiente escolar Perspectiva Escolar / Política e Educação**, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/mTQkc9VMxLTkwcfFtXPyxzm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 de setembro de 2025.

KUCZYNSKI, L. **Handbook of Dynamics in Parent-Child Relations**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.

LUFT, L. **Perdas e Ganhos**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MACCOBY, E E.; MARTIN, J A. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: Mussen, P. H. (Ed.). **Handbook of child psychology**. Vol. 4. New York: Wiley, 1983. p. 1-101.

MACEDO, L de. **Psicologia do desenvolvimento e da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

MEINHARDT, Giovani. Autonomia infantil e família: controvérsias entre Axel Honneth e Piaget. **Licencia&Acturas**, v. 3, n. 3, p. 118-134, 2019. Disponível em: <https://old.licenciaeacturas.com.br/index.php/licenciaeacturas/article/view/158/166>. Acesso em: 29 setembro de 2025

MONTESSORI, M. **A criança**. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

NASCIMENTO, F E M; PAIVA, M R F; FROTA, R C; SOUSA, M H A. A relação família e escola no processo educativo: uma revisão integrativa. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, v. 32, n. 2, p. 01-24, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.31423/oikos.v32i2.11824>. Acesso em: 20 de agosto 2025.

NOTÍCIAS UOL. **Mulher se recusa a trocar assento com criança e viraliza**. UOL, São Paulo, 06 dez. 2024. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2024/12/06/entenda-polemica-envolvendo-mulher-que-se-recusou-a-ceder-assento-para-crianca-em-aviao.htm>. Acesso: 5 de março 2025.

OLIVEIRA, K N de. **Autoridade do professor, autonomia e liberdade da criança de Educação Infantil**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/f940ad77-6398-4411-8269-faa9a0de32c9/content>. Acesso em: 6 outubro de 2025.

PARO, V H. **Administração escolar: introdução crítica**. 9ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

PATTO, M H S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1999.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994. p. 97.

PORTELLA, L S; LEAL, D A. Reflexões sobre a participação da família na escola de educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**, v. 10, n. 4, p. 2656-2668, abr. 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i4.13720. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13720/6708>. Acesso em: 8 de outubro de 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TOLEDO. **Escola de pais. 2025**. Disponível em: <https://www.toledo.pr.gov.br/noticias/tag/escola-de-pais>. Acesso em: 27 nov. 2025.

SANTOS, E A M . Aporte do protagonismo da família nos casos de indisciplina escolar. **Revista FESA**, v. 7, n. 1, p. 1–12, 2023. Disponível em: <https://revista-fesa.com/index.php/fesa/article/view/259/229>. Acesso em: 6 de outubro de 2025.

SILVA, E. A. As contribuições da relação família e escola para a aprendizagem sobre o olhar de professoras do 2º ano do Ensino Fundamental. Fortaleza. **Revista educação e ensino**, v. 3, n.1. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uniate-neu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/5/5>. Acesso em: 10 de agosto de 2025

SKINNER, B F. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1974.

TARDIF, M; R, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

VYGOTSKY, L S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISZ, T. **Práticas pedagógicas e autonomia**: Possibilidades para a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2005.

WINNICOTT, D W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1983.

ZAGURY, T. **Limites sem trauma**. Rio de Janeiro: Record, 1991.

ZAGURY, T. **O que fazem as escolas com nossas crianças**. Rio de Janeiro: Educar, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1. TABELA PERCEPÇÃO SOBRE AUTONOMIA NA PERCEPÇÃO DOS PAIS

Categoria de Análise	Síntese das Falas dos Pais	Interpretação (Bardin)
1. Concepções sobre autonomia infantil	Autonomia entendida como independência prática (higiene, arrumar cama, escolher roupas). Um caso confunde com “autoridade da criança”.	A concepção dos pais é operacional e cotidiana, pouco reflexiva. Mostra avanço em reconhecer responsabilidade, mas ainda limitada ao autocuidado.
2. Estímulos à autonomia em casa	Incentivos por meio de tarefas simples: guardar brinquedos, arrumar cama, higiene, escolher roupas, ajudar em casa.	Estímulos situacionais e concretos, focados na rotina. Mostram intenção de envolver a criança em pequenas decisões, mas não contemplam aspectos de criticidade/autonomia intelectual.
3. Papel da escola na construção da autonomia	Escola vista como espaço de disciplina, regras, organização e incentivo à independência em atividades práticas.	Escola é reconhecida como agente complementar da família, com ênfase no ensino de normas e disciplina. Não aparece a dimensão de protagonismo ou criatividade.
4. Autoridade familiar e escolar	Limites não atrapalham a autonomia; pelo contrário, ajudam a fortalecê-la. Autonomia não é “bagunça”. Apenas um relato de desconforto, sem contestação.	Os pais valorizam os limites como estruturantes da autonomia. Predomina a aceitação da autoridade escolar, indicando confiança na instituição.
5. Conflitos e desafios em sala de aula	Poucos ou nenhum conflito relatado; pais tendem a aceitar decisões da escola.	Demonstra postura de conformidade e cooperação, evitando confrontos com a instituição.
6. Desenvolvimento da criança	Autonomia relacionada ao desenvolvimento de responsabilidade e independência no cotidiano.	Concepção de desenvolvimento é restrita ao comportamento e autocuidado, sem aprofundar aspectos socioemocionais ou cognitivos.
7. Relação escola-família	Relação de aceitação e respeito à escola. Não há relatos de grandes dificuldades em seguir regras.	Mostra uma relação harmoniosa e de confiança, onde a escola tem legitimidade diante da família.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa (2025).

ANEXO 2. CONCEPÇÕES SOBRE AUTONOMIA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Categoria de Análise	Síntese das Falas dos Professores	Interpretação (Bardin)
1. Concepções sobre autonomia infantil	Definem autonomia como capacidade de tomar decisões e realizar tarefas com responsabilidade, compatíveis com a idade e maturidade da criança.	Concepção mais elaborada que a dos pais, incluindo noções de responsabilidade, maturidade e independência progressiva.
2. Estímulos à autonomia em casa	Não relataram diretamente estímulos em casa (questão aplicada apenas aos pais).	Lacuna perceptível: professores reconhecem que a prática familiar influencia, mas não descrevem como ocorre.
3. Papel da escola na construção da autonomia	Escola deve estabelecer regras, propor atividades de responsabilidade, permitir escolhas orientadas (como ajudante da turma, organizar materiais, resolver problemas).	Escola é percebida como espaço estruturante, que favorece autonomia de forma pedagógica, unindo disciplina e responsabilidade.
4. Autoridade familiar e escolar	Relatos de pais confundindo autonomia com ausência de limites. Professores afirmam que sem limites não há responsabilidade, e a autonomia vira permissividade.	Autoridade é vista como fundamental para estruturar a autonomia. Professores denunciam fragilidades quando a família não delimita regras claras.
5. Conflitos e desafios em sala de aula	Relatos frequentes: crianças que se recusam a guardar brinquedos, resistem a participar de atividades, impõem vontades, não aceitam limites.	Mostram que a falta de limites familiares gera desafios pedagógicos, afetando a convivência e o andamento das atividades.
6. Desenvolvimento da criança	Ausência de limites em casa gera dificuldades sociais (birras, impaciência, intolerância, não saber perder/dividir). Quando a família apoia, o desenvolvimento ocorre com mais facilidade e segurança.	Concepção de desenvolvimento é integrada ao aspecto socioemocional, relacionando autonomia com convivência, respeito e aprendizado.
7. Relação escola-família	Apontam necessidade de diálogo constante, reuniões e maior presença dos pais na escola. Reconhecem que quando a família coopera, a prática pedagógica flui melhor.	Professores destacam que a autonomia só se consolida na parceria escola-família. Ausência dessa parceria gera conflitos e compromete a aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa (2025).