ISSN: 2358-8829

POR TRÁS DE UM ALUNO PODE TER UMA CRIANÇA PEDINDO SOCORRO: UMA ANÁLISE SOBRE A INDISCIPLINA ESCOLAR

Jônatas Oliveira de Lima [1]
Thallys de Oliveira Rodrigues[2]

1. INTRODUÇÃO

A indisciplina na escola representa um dos maiores desafios da educação atual, prejudicando tanto o ensino quanto a convivência no ambiente pedagógico. Em vez de ser vista apenas como desobediência ou agressividade, determinadas manifestações de indisciplina podem expressar dificuldades emocionais, relacionais ou sociais. Por trás dessa atitude considerada inadequada, esconde-se um verdadeiro pedido de socorro emocional de crianças e adolescentes em busca de atenção, acolhimento e pertencimento.

As reações puramente punitivas, como advertências ou suspensões, mostram-se ineficazes para resolver as causas do problema e tendem a agravar o distanciamento do aluno e a ansiedade em sala de aula. Diante dessa realidade, defende-se a tese de que é preciso substituir o modelo coercitivo por uma pedagogia do afeto e do entendimento, fundamentada na escuta ativa, no acolhimento e na construção de vínculos de confiança. Quando a escola constrói regras com sentido compartilhado e garante apoio emocional aos estudantes, favorece-se o desenvolvimento da autorregulação e da convivência harmoniosa.

Esse entendimento apoia-se nas pesquisas de Daniel Goleman sobre inteligência emocional, que apontam que aprender a gerenciar impulsos e reconhecer sentimentos reduz comportamentos agressivos e melhora a aprendizagem. Em complemento, Celso Vasconcellos explica que a disciplina consciente surge do estabelecimento de vínculos afetivos e simbólicos, impedindo que os limites sejam percebidos como mera imposição arbitrária. Essa perspectiva alinha-se com a pedagogia de Paulo Freire, para quem a prática educativa exige amorosidade, diálogo e a capacidade de escutar o educando com

[1]Graduando do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Maurício de Nassau - UNINASSAU, jonatasoliveiradelima28@gmail.com;
[2] Professor orientador: Thallys de Oliveira Rodrigues, Mestre e Doutorando em Ciências da Linguagem (UNICAP). Professor do curso de Pedagogia no Centro Universitário Maurício de Nassau e da Educação Básica na Prefeitura de Abreu e Lima, prof.thallysorodrigues@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

respeito à sua autonomia e dignidade.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar a indisciplina escolar sob a ótica da educação socioemocional, discutindo alternativas ao modelo punitivo e estratégias de acolhimento e mediação aplicáveis ao cotidiano escolar. Do ponto de vista metodológico, o trabalho fundamenta-se em uma pesquisa qualitativa desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise documental de produções teóricas e diretrizes educacionais. A reflexão percorre os fatores emocionais da indisciplina, examina os limites das punições em contraste com a mediação dialógica de conflitos e propõe ações práticas para a rotina escolar e para a formação continuada de professores. Ao reinterpretar a indisciplina como um alerta relacional, o estudo reforça que a inclusão intencional da educação socioemocional pode transformar momentos de tensão em oportunidades de desenvolvimento humano integral.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa (GIL, 2017), voltada à interpretação da indisciplina escolar sob a ótica da educação socioemocional.

O procedimento metodológico ancorou-se no levantamento e na análise de obras teóricas de referência e de documentos normativos da educação. A seleção do material deu-se pela relevância e pela centralidade das obras para o debate sobre indisciplina escolar, educação socioemocional, escuta ativa e convivência escolar, privilegiando livros de autores consagrados da área. Foram incluídas as obras e os documentos que tratam diretamente da indisciplina, da educação socioemocional e da mediação de conflitos na escola, sendo excluídos os textos que não dialogavam com esse recorte. O corpus analítico reuniu contribuições teóricas centrais, destacando-se as obras de Daniel Goleman, Celso Vasconcellos e Paulo Freire, complementadas por autores como Aquino, Piaget, Libâneo e Paro, e por documentos normativos da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

O tratamento dos dados foi realizado mediante análise de conteúdo temática (BARDIN, 2011), organizando as reflexões em eixos que contrapõem as práticas puramente punitivas às intervenções pautadas pelo diálogo, acolhimento afetivo e

ISSN: 2358-8829

autorregulação emocional. Por se tratar de um estudo exclusivamente bibliográfico, o rigor ético foi assegurado através da devida citação e atribuição de autoria a todas as fontes consultadas.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão teórica da indisciplina na escola passou por uma importante mudança nas últimas décadas, superando a visão tradicional de controle coercitivo e rotulação do estudante para consolidar uma abordagem relacional, sociocultural e socioemocional. Conforme analisa Aquino (2020), as atitudes de indisciplina não podem ser reduzidas a um problema individual do aluno ou a uma simples quebra de regras, pois refletem as dinâmicas sociais, familiares e institucionais que atravessam o cotidiano da escola. A disciplina autêntica não é sinônimo de submissão passiva ou silêncio imposto, mas constitui uma condição essencial para o exercício da liberdade responsável e do aprendizado ético.

Sob a perspectiva pedagógica de Celso Vasconcellos (2022), o comportamento considerado inadequado decorre, fundamentalmente, da fragilização dos vínculos afetivos (sentimento de pertença, acolhimento e segurança) e dos vínculos simbólicos (sentido e finalidade dos estudos para a vida do aluno). Quando a instituição escolar estabelece normas e exigências sem a construção prévia de laços de confiança, a regra é percebida pelo estudante como uma imposição arbitrária e desprovida de valor educativo, indutora da resistência e da transgressão. Por essa razão, a conduta indisciplinada funciona como um "sinal cifrado", uma comunicação não verbal que expressa vulnerabilidade, desamparo e um verdadeiro pedido de atenção, pertencimento e socorro emocional que a criança ou o adolescente não consegue traduzir em palavras.

Essa análise relacional é enriquecida pelas reflexões de Goleman (2011) sobre o desenvolvimento da inteligência emocional na infância e na adolescência. Sob o olhar pedagógico, Goleman (2011) destaca que muitas atitudes de agressividade, apatia ou desobediência em sala de aula revelam a ausência de alfabetização emocional. Crianças e adolescentes frequentemente não possuem repertório para reconhecer, nomear e gerenciar sentimentos intensos, como raiva, medo, frustração e ansiedade, acabando por traduzir o desamparo interno em reações impulsivas ou comportamentos desafiadores.

ISSN: 2358-8829

Para prevenir e reverter essas dificuldades, a introdução intencional de programas de Aprendizado Social e Emocional (SEL — *Social and Emotional Learning*) no ambiente pedagógico desenvolve habilidades essenciais como autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e inteligência relacional. Essa preocupação encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular, que inclui entre as competências gerais o autoconhecimento e o autocuidado, a empatia e a cooperação, e a responsabilidade e a cidadania (BRASIL, 2018). Evidências mapeadas por Goleman (2011) a partir de metanálises da cooperativa CASEL com 668 estudos avaliativos demonstram que o ensino explícito dessas competências gera uma redução média de 28% nos comportamentos inadequados e de 44% nas suspensões escolares, além de favorecer o desempenho acadêmico e a construção de um clima de cooperação e respeito mútuo. Como salientam Antunes (2021) e Morin (2020), educar para a convivência exige que a escola crie espaços de escuta sensível em que o conflito seja acolhido e transformado em oportunidade de aprendizado interpessoal e ético.

Essa perspectiva socioemocional e preventiva articula-se diretamente com os princípios ético-pedagógicos desenvolvidos por Paulo Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia*. Freire (1996) refuta a concepção de ensino como mera transferência mecânica de conhecimentos, afirmando que a prática educativa é uma especificidade humana, intrinsecamente formadora e ética. O autor esclarece que a verdadeira disciplina não habita na estagnação ou no "silêncio dos silenciados" (Freire, 1996, p. 40), mas no exercício responsável da liberdade e na inquietação criativa dos educandos. Freire (1996, p. 43) ensina que "ensinando se aprende a escutar", preconizando que o educador democrático supere o discurso impositivo e autoritário ("falar a") para adotar uma postura genuinamente dialógica ("falar com"), na qual acolhe a leitura de mundo e as dúvidas do estudante. Ademais, Freire (1996) desmistifica a falsa separação entre a seriedade pedagógica e o afeto: a amorosidade, o acolhimento e o "querer bem aos educandos" (Freire, 1996, p. 52) não enfraquecem a autoridade do professor, mas representam o compromisso ético e humanizador que encoraja o estudante a desenvolver sua autodisciplina e responsabilidade

Para operacionalizar esses princípios no cotidiano escolar, Vasconcellos (2022) sugere que a autoridade pedagógica se fundamente em uma atitude dialética representada por duas dimensões indissociáveis: a "mão que acolhe" (maternagem, afeto e suporte) e a "mão que exige" (paternagem, firmeza, orientação e norma). Desse modo,

ISSN: 2358-8829

estabelecer limites sem vínculo afetivo não produz efeito educativo, pois o aluno "nada tem a perder"; por outro lado, cultivar vínculos sem o estabelecimento claro de limites conduz à frouxidão e à desorientação. Diante das transgressões às regras combinadas, a escola deve superar as sanções expiatórias, punições autoritárias baseadas na humilhação ou no medo, que geram apenas ressentimento, e adotar as sanções por reciprocidade, desenvolvidas por Jean Piaget (1977) e resgatadas por Vasconcellos (2022). Essas sanções relacionam a medida educativa diretamente ao ato cometido, incentivando o estudante a refletir sobre as consequências de suas escolhas e a reparar o dano causado à coletividade. Como reforçam Libâneo (2021) e Paro (2020), com o suporte de uma gestão escolar democrática e participativa, a equipe pedagógica encontra o respaldo necessário para atuar como mediadora ética, transformando momentos de tensão em oportunidades de acolhimento, desenvolvimento moral e cidadania.

Em síntese, a articulação deste arcabouço teórico consolida um caminho integrado e coerente para a pesquisa: enquanto Vasconcellos (2022) aponta a reconstituição dos vínculos de pertença e de afeto como gênese da disciplina consciente, Goleman (2011) comprova a eficácia da alfabetização emocional na prevenção de conflitos e na autorregulação do comportamento, e Freire (1996) alicerça a ética do diálogo, da escuta atenta e da amorosidade pedagógica. Juntos, esses autores sustentam a tese central do estudo: a indisciplina não deve ser combatida com repressão coercitiva, mas com acolhimento, escuta ativa e educação socioemocional, reconhecendo que por trás de um aluno indisciplinado pode haver uma criança pedindo socorro e necessitando de atenção integral.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos materiais bibliográficos e documentais examinados nesta pesquisa evidencia que a indisciplina no espaço escolar constitui um fenômeno relacional, multifatorial e dinâmico, cujos reflexos atingem diretamente a prática pedagógica e o clima institucional. Os dados indicam que o modelo tradicional de gestão de sala de aula, pautado no controle coercitivo, em advertências formais e em punições expiatórias, apresenta baixa eficácia educativa. Em vez de sanar as causas do problema, a resposta puramente repressiva tende a agravar a ansiedade, alimentar o ressentimento e afastar o estudante do processo de aprendizagem. Em contrapartida, as evidências

empíricas e teóricas comprovam que o enfrentamento sustentável das condutas inadequadas exige intervenções preventivas, o aprendizado socioemocional e a mediação dialógica. Para apresentar esses achados com o devido aprofundamento e detalhamento prático, os resultados foram estruturados em três eixos analíticos.

4.1. As manifestações cotidianas da indisciplina e o resgate dos vínculos afetivos e simbólicos

No cotidiano das instituições de ensino, os dados revelam que as atitudes consideradas indisciplinadas se manifestam em dois padrões principais de comportamento: a indisciplina ativa (agitação motora, conversas paralelas contínuas, interrupções da aula e confrontos verbais diretos) e a indisciplina passiva (apatia, isolamento, recusa em realizar tarefas e desinteresse velado). A indisciplina passiva é frequentemente ignorada por não romper a ordem ruidosa da sala; contudo, como analisam Vasconcellos (2022) e Aquino (2020), ela sinaliza o enfraquecimento do sentimento de pertença e a perda de sentido do estudo de maneira tão grave quanto às condutas disruptivas. Em ambos os casos, a conduta inadequada atua como um "sinal cifrado", uma comunicação não verbal que expressa vulnerabilidades, angústias e um pedido de socorro emocional que o estudante não consegue traduzir em palavras.

Essa dinâmica se reflete em situações concretas da sala de aula. Um exemplo recorrente ocorre quando um aluno ingressa na sala demonstrando irritação, derrubando materiais e recusando-se a abrir o caderno. A abordagem repressiva tradicional costuma responder com uma repreensão pública ("Abra o livro agora ou vai para a diretoria!"), o que eleva o estresse do estudante e desencadeia uma reação agressiva de defesa. Ao tratar essa conduta sob a perspectiva relacional proposta por Vasconcellos (2022), a intervenção pedagógica altera-se: o professor realiza uma conversa privada e reservada no início da atividade, dizendo de forma calma: "Percebo que algo está te incomodando hoje. Quer respirar um pouco e conversamos no final da aula?". Essa atitude de acolhimento descaracteriza o conflito e desarma a postura de confronto, preservando a relação de confiança necessária para a aprendizagem.

No caso da indisciplina passiva, em que o estudante permanece calado mas completamente desconectado das aulas, a imposição de notas punitivas não gera motivação autêntica. Conforme demonstram Cipriano Luckesi (2019), Philippe Perrenoud (2019) e Celso Antunes (2021), a recuperação do engajamento do aluno

ISSN: 2358-8829

ocorre mediante a inovação metodológica: a introdução de metodologias ativas, projetos interdisciplinares práticos e tutorias entre pares confere sentido ao conteúdo pedagógico, reintegrando o estudante ao trabalho coletivo da turma.

4.2. Evidências empíricas da Educação Socioemocional (SEL) e práticas de autorregulação

O segundo eixo analítico examina os impactos quantitativos e qualitativos da implementação de programas de Aprendizado Social e Emocional (SEL — *Social and Emotional Learning*) nas escolas. Conforme explica Daniel Goleman (2011), crianças e adolescentes expostos ao estresse continuado ou à ansiedade sofrem perturbações emocionais que bloqueiam temporariamente as funções executivas do córtex pré-frontal, responsáveis pela memória de trabalho e pela atenção. Sem o devido repertório para reconhecer e nomear sentimentos como raiva, medo ou frustração, o estudante tende a traduzir a instabilidade interna em reações impulsivas e agressivas.

Os dados apresentados por Goleman (2011, p. 18), oriundos da metanálise conduzida por Ross Weissberg e pela cooperativa CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) em 668 estudos avaliativos da Educação Infantil ao Ensino Médio, fornecem comprovações estatísticas marcantes sobre os benefícios da alfabetização emocional preventiva:

- **Queda de 28%** nas ocorrências cotidianas de mau comportamento e indisciplina em sala de aula;
- **Redução de 44%** no número de suspensões escolares e de **27%** em outras sanções disciplinares;
- **Evolução no rendimento acadêmico**: mais de 50% dos alunos atendidos por programas de SEL apresentaram melhorias mensuráveis nas notas e em testes de desempenho;
- **Fortalecimento do clima escolar**: 63% dos estudantes passaram a demonstrar comportamentos significativamente mais cooperativos, empáticos e pró-sociais.

Na prática pedagógica, esses indicadores explicam-se pelo ensino explícito de estratégias cotidianas de autorregulação e mediação. Destaca-se a técnica do "semáforo emocional", utilizada em momentos de tensão no pátio ou na sala de aula: os estudantes são orientados a parar no sinal vermelho (fazer uma pausa antes de agir

impulsivamente), refletir no sinal amarelo (nomear a frustração e avaliar as alternativas de ação) e agir no sinal verde (escolher uma solução pacífica e assertiva). Outra prática de elevada eficácia trazida por Goleman (2011) e Antunes (2021) é o uso de caixas de correspondência anônimas nas rodas de conversa semanais, nas quais os alunos depositam bilhetes confidenciais relatando situações de exclusão ou piadas pejorativas. Sob a mediação do professor, a turma analisa os relatos de forma coletiva e sem expor os autores, construindo acordos compartilhados para os conflitos da turma. Da mesma forma, a capacitação de alunos mediadores entre pares permite que os próprios estudantes resolvam disputas no pátio mediante a escuta ativa e acordos de convivência.

4.3. Estratégias restaurativas de convivência, sanção por reciprocidade e autoridade democrática

O terceiro eixo de resultados analisa a transição do modelo punitivo coercitivo para práticas restaurativas e participativas de gestão do ambiente escolar. Em episódios de danos ao patrimônio, como um estudante que risca uma carteira ou quebra um objeto de uso coletivo, a resposta punitiva tradicional baseia-se na aplicação de suspensão, medida que afasta o jovem da escola, gera atraso pedagógico e não repara o bem danificado. Em contrapartida, as evidências apontam para a elevada eficácia das sanções por reciprocidade, fundamentadas na teoria de Piaget (1977) e sistematizadas por Celso Vasconcellos (2022), nas quais a consequência guarda relação pedagógica direta com o ato praticado. Numa situação prática, o estudante é orientado a utilizar o contraturno para lixar, limpar ou restaurar a carteira atingida, refletindo sobre o respeito aos bens comunitários da turma. O aluno assume a responsabilidade, repara o dano provocado e recupera sua credibilidade perante o grupo, sem ser submetido à humilhação ou ao constrangimento público.

Essa atuação fundamenta-se nos princípios de Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia*, nos quais a autoridade democrática do docente não se exerce pelo autoritarismo (mandonismo) nem pela omissão (licenciosidade), mas pela firmeza ética e pelo diálogo autêntico ("falar com"), exercitando o princípio de que "ensinando se aprende a escutar" (Freire, 1996, p. 43) . No cotidiano da sala de aula, essa autoridade se consolida mediante a pactuação de contratos coletivos de convivência estabelecidos no início do ano letivo, substituindo regulamentos impostos por combinados transparentes construídos conjuntamente entre professores e estudantes. Complementarmente, a

ISSN: 2358-8829

realização de rodas de conversa semanais e a constituição de comissões de mediação de conflitos com tutorias entre pares oferecem espaços contínuos para que as turmas verbalizem angústias, alinhem expectativas e resolvam divergências interpessoais de forma autônoma.

No âmbito institucional e da gestão escolar, analisado por Paro (2020) e Libâneo (2021), a prevenção da indisciplina exige a superação da "síndrome de convocação dos pais", na qual a família é acionada apenas para receber queixas e aplicar castigos domésticos. As pesquisas indicam a necessidade de estabelecer uma parceria colaborativa e transparente entre escola e família, integrada por reuniões de reflexão conjunta e pelo acompanhamento preventivo do projeto pedagógico. Por fim, a oferta de formação continuada ao corpo docente voltada à comunicação não violenta e a consolidação de uma gestão escolar democrática com assembleias estudantis asseguram o protagonismo discente e fortalecem o clima institucional, transformando a escola em um espaço vivo de formação moral e cidadania.

Cabe ressaltar, contudo, que a leitura da indisciplina como sinal de sofrimento emocional não esgota o fenômeno. Fatores estruturais, como turmas numerosas, condições de trabalho docente e ausência de equipes de apoio, bem como questões de desenvolvimento, de saúde e de violência vivenciadas pelos estudantes, também incidem sobre as condutas observadas e exigem respostas que ultrapassam a ação individual do professor. Do mesmo modo, a educação socioemocional não deve ser compreendida como solução isolada, nem como transferência à escola e ao estudante da responsabilidade por problemas de natureza social, sendo necessário articulá-la a políticas de formação docente, de gestão democrática e de apoio institucional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa indicou que a indisciplina no ambiente escolar é um fenômeno dinâmico e relacional, cujas origens ultrapassam o descumprimento pontual de regras. Os achados indicam que o modelo punitivo tradicional, baseado em advertências, represálias e suspensões, produz resultados limitados e insustentáveis. Ao atuar unicamente sobre os sintomas aparentes do mau comportamento, a repressão isolada tende a elevar a ansiedade dos estudantes, enfraquecer a autoridade docente e alimentar ciclos de reincidência.

Por outro lado, evidenciou-se que as condutas inadequadas, sejam ativas ou passivas, sinalizam frequentemente a perda de sentido do trabalho pedagógico e a fragilização dos laços afetivos. A superação desse cenário exige uma mudança de postura institucional, orientada pela prevenção, pelo aprendizado socioemocional e pela mediação dialógica. O ensino explícito de competências de autorregulação e a transição para sanções por reciprocidade oferecem caminhos concretos para que os alunos reconheçam suas emoções, assumam a responsabilidade por seus atos e participem ativamente da construção de uma convivência respeitosa.

No plano prático, o estudo instrumentaliza educadores e equipes gestoras com alternativas viáveis para o cotidiano escolar. A pactuação de contratos coletivos de convivência, a mediação de conflitos por alunos tutores, o uso de rodas de conversa, a capacitação continuada do corpo docente em comunicação não violenta e a integração colaborativa com as famílias constituem ações fundamentais para fortalecer a gestão democrática e transformar episódios de tensão em momentos de aprendizagem moral.

Como limitação, o caráter exclusivamente bibliográfico deste estudo não permite generalizações sobre contextos escolares específicos. Como desdobramento deste estudo bibliográfico e documental, destaca-se a relevância de desenvolver pesquisas empíricas de campo que acompanhem a implementação dessas estratégias em diferentes redes e contextos de ensino. Investigações futuras com estudantes, professores e gestores serão valiosas para mensurar os impactos de longo prazo da educação socioemocional e compreender as novas dinâmicas comportamentais na escola contemporânea. Conclui-se que educar para a autodisciplina consciente é um compromisso ético indispensável para consolidar uma escola acolhedora, humana e cidadã.

6. AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela saúde, sabedoria e discernimento ao longo deste processo, especialmente nos momentos de cansaço, nas noites de escrita e diante das dificuldades encontradas. À minha mãe, Ana Lúcia, por acreditar em mim, pelo amor, cuidado e investimento na minha formação. À educadora que marcou minha trajetória escolar, por seu olhar sensível e sua escuta ativa, fundamentais para a minha transformação por meio da educação. Ao meu orientador, pela confiança, incentivo à escrita e por me motivar a

trilhar os caminhos da pesquisa. Aos amigos que acreditam no meu potencial e me encorajam nos momentos de desmotivação, minha gratidão.

Este trabalho também representa parte da minha história: fui um aluno indisciplinado que encontrou na sensibilidade de uma educadora a oportunidade de ressignificar sua trajetória. Hoje, como futuro pedagogo, busco contribuir para que outros estudantes também sejam compreendidos para além de seus comportamentos, reafirmando meu compromisso com uma educação pautada na escuta, no acolhimento e na transformação humana.

7. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A gestão da sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2021.

AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 14. ed. São Paulo: Summus, 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Tradução de Marcos Santarrita. 10. ed. especial. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança.** Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina e indisciplina escolar**: fundamentos e estratégias pedagógicas. 18. ed. São Paulo: Cortella & Vasconcellos, 2022.