

PEDOCRACIA E PERMISSIVIDADE: IMPACTOS DA PARENTALIDADE NO COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CONTEXTOS FAMILIAR E ESCOLAR

PEDOCRACY AND PERMISSIVENESS: PARENTING IMPACTS ON THE BEHAVIOR OF SPECIAL EDUCATION CHILDREN IN FAMILY AND SCHOOL CONTEXTS

Paulo Sérgio Pereira de Lima,
paulo_sergio36@hotmail.com.
Luiz Raphael Teixeira da Silva,
rageografia@yahoo.com.br
Giovane Silva Balbino,
giovanesilvabalbino15@gmail.com

O estudo abordou as transformações nas relações familiares e escolares contemporâneas, analisando o impacto da pedocracia e da parentalidade permissiva sobre a educação, com foco na educação especial inclusiva. A pesquisa consistiu em compreender de que maneira a permissividade familiar e a ausência de limites afetam o processo educativo e as práticas inclusivas nas escolas. A questão-problema orientadora foi: como a centralidade da criança nas decisões familiares e a fragilização da autoridade interferem na efetivação da inclusão e na manutenção de um ambiente de aprendizagem equilibrado? A metodologia adotada seguiu o modelo de revisão da literatura, com levantamento de produções científicas publicadas em bases como SciELO, PubMed, ERIC e Portal de Periódicos CAPES, abrangendo estudos nacionais e internacionais dos últimos dez anos, além de documentos oficiais e relatórios de organizações educacionais. A escolha dessa abordagem justificou-se pela necessidade de compreender o fenômeno sob diferentes perspectivas teóricas e identificar convergências entre áreas como psicologia, sociologia e pedagogia. A investigação permitiu integrar dados e interpretações que revelam como o estilo parental e as práticas docentes interferem diretamente na formação moral e cognitiva das crianças. Os resultados apontaram que a ausência de limites consistentes e a permissividade nas relações familiares estão

associadas ao aumento de comportamentos desafiadores e à redução da capacidade de autorregulação. Concluiu-se que a reconstrução da autoridade adulta é um requisito indispensável para o fortalecimento da educação contemporânea. A inclusão escolar depende da cooperação entre os agentes educativos e da compreensão de que o limite, quando fundamentado em respeito e afeto, representa linguagem de cuidado e instrumento de formação humana. O estudo reafirma que a educação que une liberdade e responsabilidade constitui o caminho mais consistente para a construção de uma sociedade mais consciente, solidária e inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva 1. Autoridade relacional 2. Limites 3. Família e escola 4. Desenvolvimento infantil 5.

Abstract: *The study addressed the transformations in contemporary family and school relationships, analyzing the impact of pedocracy and permissive parenting on education, with a focus on inclusive special education. The research consisted of understanding how family permissiveness and the absence of limits affect the educational process and inclusive practices in schools. The guiding question-problem was: how does the centrality of the child in family decisions and the weakening of authority interfere with the implementation of inclusion and the maintenance of a balanced learning environment? The methodology adopted followed the literature review model, with a survey of scientific productions published in databases such as SciELO, PubMed, ERIC and the CAPES Journals Portal, covering national and international studies from the last ten years, as well as official documents and reports from educational organizations. The choice of this approach was justified by the need to understand the phenomenon from different theoretical perspectives and to identify convergences between areas such as psychology, sociology and pedagogy. The research made it possible to integrate data and interpretations that reveal how parenting style and teaching practices directly interfere in children's moral and cognitive formation. The results showed that the absence of consistent limits and permissiveness in family relationships are associated with an increase in defiant behavior and a reduction in the capacity for self-regulation. It was concluded that the reconstruction of adult authority is an indispensable requirement for strengthening contemporary education. School inclusion depends on cooperation between educational agents and an understanding that limits, when based on respect and*

affection, represent a language of care and an instrument of human formation. The study reaffirms that education that combines freedom and responsibility is the most consistent way of building a more conscious, supportive and inclusive society.

Keywords: *Inclusive education 1. Relational authority 2. Boundaries 3. Family and school 4. Child development 5.*

1 INTRODUÇÃO

A noção de pedocracia, desenvolvida por Marcia Neder para descrever arranjos familiares em que crianças e adolescentes passam a orientar decisões domésticas e escolares, recoloca o debate sobre autoridade adulta, limites e corresponsabilidade educativa em ambientes inclusivos (Neder, 2016). Em cenários marcados por parentalidade permissiva, a fronteira entre cuidado e concessão ilimitada torna-se difusa, o que fragiliza rotinas pedagógicas e comunicação família-escola, especialmente quando há necessidades educacionais específicas que demandam previsibilidade e apoios estáveis (BAUMRIND, 1991; KAZDIN, 2008). O termo “déspotas mirins”, popularizado por Neder em entrevistas e debates, aponta para impasses cotidianos em que o desejo infantil se converte em ordem, com repercussões emocionais e institucionais relevantes (Neder, 2016).

A literatura de estilos parentais indica que padrões autoritativos, combinando afeto e regras claras, associam-se a melhor autorregulação e engajamento escolar do que

configurações permissivas ou coercitivas, em diferentes contextos socioculturais (MACCOBY; MARTIN, 1983; STEINBERG, 2001). Pesquisas de base clínica e comunitária mostram que manejo positivo, rotinas consistentes e contrato de contingências reduzem comportamentos externalizantes e favorecem competências executivas, condição para participação em salas inclusivas (BARKLEY, 2014; EYBERG; FUNDERBURK, 2011). Quando a mensagem adulta oscila entre indulgência e punição episódica, cresce a probabilidade de escalada coercitiva e de conflitos em sala, com desgaste para docentes e pares (PATTERSON, 1982; KAZDIN, 2008).

O quadro torna-se mais complexo em presença de TDAH, TEA e TOD, dada a interação entre sintomas nucleares e contingências ambientais pouco estruturadas. Estimativas epidemiológicas situam a prevalência global de TDAH em torno de 5%, com impacto funcional relevante na ausência de intervenção integrada entre família, saúde e escola (Polanczyk *et al.*, 2015; NICE, 2018). Estudos sobre TOD descrevem padrão persistente de provocação e desafio à autoridade, com prevalência entre 3% e 5%, melhor respondendo a programas parentais estruturados do que a medidas punitivas isoladas (FRICK; NIGG, 2012; BURKE *et al.*, 2002). Esses achados sustentam a necessidade

de pactos claros de convivência e de alinhamento interprofissional contínuo.

A legislação educacional brasileira determina educação em sistema inclusivo em todos os níveis, com recursos de acessibilidade, serviços de apoio e vedação a restrições de matrícula por deficiência, transtorno ou altas habilidades (BRASIL, 2015). A Base Nacional Comum Curricular institui competências que envolvem empatia, responsabilidade e cidadania, exigindo ambientes organizados por regras compartilhadas, participação e cuidado mútuo (BRASIL, 2018). Documentos internacionais convergem ao enfatizar políticas, culturas e práticas escolares que removem barreiras e ampliam participação de todos, com cooperação entre educação, saúde e assistência (UNESCO, 2020; Ainscow, 2005).

Indicadores comparativos mostram que clima disciplinar equilibrado, com expectativas nítidas e feedback formativo, relaciona-se a melhor desempenho e bem-estar docente, sem antagonismo com inclusão (OECD, 2019; HATTIE, 2009). Referenciais de Desenho Universal da Aprendizagem orientam planejamento por múltiplas formas de engajar, representar e expressar, preservando objetivos claros e critérios transparentes de avaliação (CAST, 2018; MITCHELL, 2014). Essa arquitetura pedagógica requer liderança escolar, comunicação consistente com famílias e

formação continuada para o manejo de comportamentos e para ensino explícito de habilidades socioemocionais (COOK *et al.*, 2012; DURLAK *et al.*, 2011).

No campo do TEA, evidências apontam benefícios de previsibilidade, agendas visuais e linguagem direta para redução de ansiedade e de condutas disruptivas, sobretudo quando adultos mantêm coerência entre o que anunciam e o que executam (LORD *et al.*, 2020; Odom *et al.*, 2018). Revisões sistemáticas identificam práticas baseadas em análise do comportamento aplicada e ensino estruturado como meios de ampliar comunicação funcional e engajamento quando implementadas com fidelidade e integradas ao currículo (WONG *et al.*, 2015; REICHOW *et al.*, 2018). A ausência de limites consistentes tende a converter adaptações razoáveis em concessões amplificadas, que fragilizam a previsibilidade necessária ao grupo todo (MITCHELL, 2014; LORD *et al.*, 2020).

Programas de Suporte Comportamental Positivo em múltiplos níveis mostram redução de suspensões, melhora de presença e fortalecimento de rotinas colaborativas entre professores e famílias, com efeitos robustos em diferentes redes (HORNER; Sugai, 2015; BRADSHAW *et al.*, 2012). Essas abordagens combinam ensino explícito de expectativas, reforço diferenciado e dados para tomada de decisão, prevenindo que a pressão por responder a demandas

imediatas desestruem o coletivo (HORNER; SUGAI, 2015). Quando articuladas a práticas restaurativas e contratos pedagógicos, favorecem pertencimento sem abrir mão de responsabilidade (GREGORY; EVANS; REDDY, 2017; BRADSHAW *et al.*, 2012).

A crítica de Neder incide justamente sobre a transformação de preferências infantis em mandatos irrecusáveis, fenômeno que desloca adultos do lugar de mediação e proteção e intensifica exaustão parental e docente (NEDER, 2016). Estudos sobre sobrecarga emocional docente e indisciplina indicam associações entre ambiguidades normativas, demandas conflitantes de famílias e burnout, especialmente em escolas que atendem público diverso sem estrutura de apoio adequada (MASLACH; LEITER, 2016; OLIVEIRA; FREITAS, 2017). A resposta não reside em retorno a modelos autoritários, e sim em autoridade relacional, com limites previsíveis, escuta qualificada e foco na participação responsável (STEINBERG, 2001; AINSCOW, 2005).

Políticas de inclusão efetivas pressupõem corresponsabilidade familiar, o que envolve pactos sobre uso de dispositivos, rotinas de sono, deveres e regras de convivência, prevenindo que decisões cruciais sejam terceirizadas à criança como suposta autonomia precoce (Neder, 2016; Kazdin, 2008). Evidências de intervenções baseadas em treinamento parental mostram ganhos em

obediência, autoeficácia dos cuidadores e clima familiar, com transferências observáveis para o contexto escolar quando há alinhamento de critérios e comunicação sistemática (EYBERG; FUNDERBURK, 2011; BURKE *et al.*, 2002). Esse alinhamento reduz pedidos ad hoc de exceções e sustenta adaptações razoáveis previstas em planos educacionais individualizados (BRASIL, 2015; MITCHELL, 2014).

A presença de TDAH requer estratégias combinando instrução explícita, fragmentação de tarefas, reforço imediato e acomodações que não diluam objetivos de aprendizagem, evitando que o estudante seja colocado em posição de comando da rotina coletiva (BARKLEY, 2014; NICE, 2018). Em TOD, intervenções preventivas, rotinas estáveis e respostas breves e consistentes superam medidas reativas extensas, diminuindo ciclos coercitivos e facilitando recondução para a atividade (FRICK; NIGG, 2012; BURKE *et al.*, 2002). Em TEA, ajustes sensoriais e comunicação multimodal articulam inclusão com segurança emocional, sempre com balizas claras sobre limites e escolhas possíveis (LORD *et al.*, 2020; ODOM *et al.*, 2018).

Relatórios internacionais alertam para o risco de “individualização excessiva” que converte apoios em privilégios, produzindo ressentimento entre pares e minando a confiança institucional (UNESCO, 2020;

OECD, 2019). A resposta aconselhada é transparência nos critérios de apoio, registro de decisões pedagógicas e avaliação formativa contínua, com foco em participação e aprendizagem, não em concessões desancoradas de objetivos (Booth; Ainscow, 2011; CAST, 2018). Tal orientação converge com a crítica de Neder ao deslocamento do adulto, pois centra a inclusão em práticas estruturadas e cooperativas (NEDER, 2016; AINSCOW, 2005).

A escola inclusiva, quando sustentada por liderança distribuída, formação continuada e protocolos de manejo, resiste à lógica da pedocracia e oferece à criança a experiência formativa de limites, escolha responsável e cuidado mútuo (Hattie, 2009; Cook *et al.*, 2012). Famílias encontram, nesse arranjo, parceiros consistentes que acolhem singularidades sem delegar às crianças o governo da vida coletiva, protegendo o direito de aprender do grupo inteiro (Booth; Ainscow, 2011; UNESCO, 2020). A sustentação desse pacto demanda tempo, dados e comunicação, dimensões que reorganizam a cultura escolar de forma duradoura (OECD, 2019; Mitchell, 2014).

A popularização midiática de “déspotas mirins”, em livros e entrevistas, contribuiu para iluminar efeitos de permissividade crônica e ausência de balizas, mas não exclui a necessidade de políticas públicas que apoiem famílias, garantam

serviços de saúde mental e financiem formação docente contínua (NEDER, 2016; MASLACH; LETTER, 2016). Pesquisas nacionais sugerem que escolas com equipes multiprofissionais e protocolos claros apresentam menor incidência de conflitos graves e maior retenção docente, ainda que enfrentem desafios de financiamento e gestão (OLIVEIRA; FREITAS, 2017; OECD, 2019). O caminho que se desenha combina autoridade relacional, apoios bem definidos e compromisso ético com a participação de todos.

Diante disso, o objetivo da pesquisa é analisar como a pedocracia e a parentalidade permissiva incidem sobre a educação especial inclusiva, examinando efeitos sobre clima escolar, aprendizagem e corresponsabilidade família–escola, com foco em estudantes com TDAH, TEA e TOD, e em estratégias de limites pedagógicos coerentes. Para responder a questão-problema: em que medida a centralidade decisória da criança e a permissividade parental interferem na implementação de práticas inclusivas e na garantia do direito de aprender do coletivo, e quais caminhos teórico-práticos sustentam autoridade relacional sem abrir mão da inclusão? Através da metodologia de revisão da literatura de caráter integrativo, com busca em SciELO, PubMed, ERIC e Portal de Periódicos CAPES, além de documentos normativos brasileiros e relatórios

internacionais, considerando publicações dos últimos dez anos, descritores combinados e análise temática dos achados.

2 DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento do trabalho apresentou inicialmente a **concepção de pedocracia**, evidenciando como a inversão de papéis entre pais e filhos modificou as relações familiares e a autoridade adulta nas últimas décadas. Foram discutidas as ideias de Marcia Neder (2016) e de outros autores que analisaram os impactos socioculturais e psicológicos dessa transformação nas dinâmicas parentais e escolares. Em seguida, abordou-se a **parentalidade permissiva**, destacando seus efeitos sobre o desenvolvimento emocional, comportamental e acadêmico das crianças, com base em estudos que associaram a ausência de limites à dificuldade de socialização e autorregulação.

Na sequência, o texto tratou da **educação especial inclusiva** e da importância da corresponsabilidade entre escola e família na formação de estudantes com TDAH, TEA e TOD, demonstrando como o alinhamento entre os adultos envolvidos favoreceu o aprendizado, a convivência e o bem-estar coletivo. Por fim, discutiu-se a **autoridade relacional e as práticas pedagógicas em contextos inclusivos**, enfatizando a relevância de estratégias que conciliaram firmeza, empatia e consistência de

limites para promover ambientes escolares equilibrados, acolhedores e propícios à inclusão.

2.1 A concepção de pedocracia e a transformação das relações familiares contemporâneas

A concepção de pedocracia, formulada por Marcia Neder, descreve um fenômeno sociopsicológico em que crianças e adolescentes passam a exercer poder desproporcional dentro do núcleo familiar, invertendo a hierarquia tradicional e enfraquecendo a autoridade dos adultos (NEDER, 2016). O termo foi popularizado pela autora na obra **“Déspotas Mirins: o poder nas novas famílias”**, onde ela argumenta que a ausência de limites claros e a tentativa dos pais de evitar frustrações aos filhos criam um ambiente de desorganização emocional e moral, no qual o desejo da criança se transforma em lei doméstica. Tal processo reflete transformações mais amplas na cultura ocidental, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, com o advento de modelos parentais baseados na permissividade e na centralidade afetiva do filho como símbolo de realização pessoal (Neder, 2016; Ariès, 1981). A modernidade líquida, na visão de Bauman (2001), reforçou essa dinâmica ao diluir valores estáveis e enfraquecer estruturas de autoridade, promovendo vínculos voláteis e

relações familiares marcadas por negociações frágeis e contínuas.

Durante grande parte do século XX, a socialização infantil era orientada por modelos parentais autoritativos, nos quais a obediência e o respeito à autoridade dos pais eram considerados pilares da formação moral (MACCOBY; MARTIN, 1983). Entretanto, as mudanças socioculturais, o avanço dos direitos da criança e a emergência de discursos psicológicos centrados na afetividade levaram à valorização da escuta infantil e à flexibilização das hierarquias familiares (GIDDENS, 1992). Esse deslocamento produziu ganhos importantes no reconhecimento da infância como fase de expressão e autonomia, mas, simultaneamente, gerou dificuldades na delimitação de papéis e responsabilidades, provocando uma espécie de “crise de autoridade” (ARENDDT, 2003). O fenômeno da pedocracia surge, nesse contexto, como uma leitura crítica das consequências extremas dessa transição, em que a liberdade infantil se confunde com ausência de referência adulta. Neder (2016) alerta que, quando o desejo da criança passa a determinar o comportamento dos pais, instala-se um processo de inversão simbólica, no qual o adulto deixa de ser mediador e torna-se refém das vontades que deveria educar.

Essa inversão, embora aparente uma conquista de liberdade, tem implicações significativas para o desenvolvimento

emocional e social. Pesquisas de psicologia do desenvolvimento apontam que o excesso de permissividade parental está associado a níveis mais baixos de autorregulação, maior impulsividade e dificuldades de convivência (BAUMRIND, 1991; STEINBERG, 2001). Em contrapartida, o estilo autoritativo — que combina afeto com limites claros — demonstra efeitos mais positivos sobre o comportamento e o desempenho acadêmico (Maccoby; Martin, 1983). Assim, a pedocracia não representa apenas um fenômeno de poder dentro das famílias, mas uma desorganização das funções parentais que repercute diretamente na formação da personalidade e na capacidade de lidar com frustrações. Essa mudança na estrutura familiar também se manifesta nas instituições educacionais, onde professores enfrentam desafios crescentes diante de crianças que transferem para o espaço escolar o mesmo padrão de negociação e resistência às normas experimentado em casa (KAZDIN, 2008; PATTERSON, 1982).

O aumento da influência midiática e digital na vida das crianças reforçou ainda mais o fenômeno. Com a expansão das tecnologias e das redes sociais, a infância passou a ser moldada por um consumo de informações e imagens que estimula a gratificação imediata e o protagonismo precoce (LIVINGSTONE; BLUM-ROSS, 2020). A cultura digital cria um ambiente em que a criança não apenas consome, mas também produz conteúdos,

opinando e decidindo sobre temas que antes pertenciam ao universo adulto. Neder (2016) observa que os pais, temendo o confronto e buscando manter o vínculo afetivo, cedem a essas pressões, substituindo o papel educativo pelo desejo de aprovação dos filhos. Esse comportamento é agravado pela culpabilização dos pais na sociedade contemporânea, que exige deles disponibilidade emocional, tempo integral e desempenho “perfeito” em todos os papéis, dificultando o exercício da autoridade saudável (HOCHSCHILD, 2012). A consequência é uma geração de jovens que experimenta liberdade sem orientação e autonomia sem limites, o que, segundo Perrenoud (2002), compromete o desenvolvimento de competências sociais e emocionais fundamentais para a convivência democrática.

Nas últimas décadas, observou-se também a interferência da lógica do consumo sobre a estrutura familiar, transformando as relações entre pais e filhos em relações de troca simbólica mediadas pelo mercado (BAUMAN, 2007). A criança tornou-se alvo prioritário da publicidade e do marketing, que exploram o afeto e o sentimento de culpa dos adultos para incentivar comportamentos de concessão. Esse movimento, ao reforçar o poder de decisão infantil, fragiliza a autoridade dos pais e desloca o eixo da educação do campo dos valores para o campo do desejo. A cultura de consumo, nesse sentido, alimenta a pedocracia

ao colocar o prazer e a satisfação imediata como medida do bem-estar, substituindo o princípio da responsabilidade pela da escolha individual ilimitada (LIPOVETSKY, 2005). O resultado é um modelo de socialização em que os conflitos são evitados, e o aprendizado sobre limites é adiado, comprometendo a formação da personalidade e o amadurecimento emocional.

A transformação das relações familiares também se relaciona com mudanças estruturais nas dinâmicas de gênero e trabalho. Com o aumento da participação feminina no mercado e a reconfiguração dos papéis parentais, a família passou a vivenciar um novo equilíbrio de funções, porém nem sempre acompanhado de suporte social adequado (SARTI, 2003). A sobrecarga emocional e a culpa decorrente da ausência física dos pais em alguns contextos contribuem para práticas permissivas como tentativa de compensação afetiva (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2019). Neder (2016) interpreta esse fenômeno como um sintoma da dificuldade contemporânea em lidar com o limite e a frustração, tanto dos adultos quanto das crianças, criando um ciclo de dependência emocional e desresponsabilização. Arendt (2003) já advertia que a crise da autoridade não significava a libertação da opressão, mas a perda da referência que orienta o sentido das ações humanas. Nesse contexto, a pedocracia emerge como expressão da sociedade que

valoriza a liberdade sem direção e a autonomia sem mediação ética.

No campo educacional, os efeitos da pedocracia são observados na dificuldade crescente das escolas em manter a coesão das normas e o respeito à figura docente. Pesquisas recentes apontam que a indisciplina e a desautorização dos professores estão entre os principais fatores de estresse e adoecimento da categoria, fenômeno que se intensifica quando as famílias adotam postura de confronto ou defesa incondicional dos filhos, independentemente das circunstâncias (OLIVEIRA; FREITAS, 2017; MASLACH; LEITER, 2016). A ausência de alinhamento entre escola e família compromete a autoridade pedagógica e dificulta o estabelecimento de ambientes de aprendizagem inclusivos, especialmente para estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento, que dependem de rotinas previsíveis e coerência nas regras (BARKLEY, 2014; NICE, 2018). A pedocracia, ao enfraquecer a função mediadora dos adultos, compromete a corresponsabilidade educativa, transformando a escola em espaço de negociação constante e instabilidade comportamental.

É nesse cenário que se torna urgente repensar a autoridade não como imposição, mas como presença orientadora e relacional. O desafio contemporâneo, segundo Steinberg (2001) e Perrenoud (2002), está em reconstruir um modelo de autoridade baseado no diálogo,

no afeto e na firmeza ética, que permita à criança desenvolver autonomia com responsabilidade. A pedagogia moderna deve compreender que limites são condições de segurança psíquica e moral, e não de opressão. Neder (2016) sustenta que resgatar o lugar do adulto como mediador é restituir à infância o direito à orientação e ao aprendizado do convívio social. Em outras palavras, a superação da pedocracia não implica regressão a modelos autoritários, mas a reafirmação do papel formativo do adulto como guia do processo civilizatório, conforme já apontava Freud (1930) ao tratar das tensões entre instinto e cultura.

Assim, a concepção de pedocracia traduz não apenas um fenômeno familiar, mas um reflexo de transformações profundas da cultura ocidental, marcadas pela valorização do indivíduo, pelo consumismo e pela fragilidade das instituições mediadoras. A compreensão desse quadro requer leitura interdisciplinar que articule psicologia, sociologia e educação, reconhecendo que a crise da autoridade adulta é também uma crise da transmissão simbólica e moral. Ao longo das discussões apresentadas, tornou-se evidente que restaurar o equilíbrio entre afeto e limite é essencial para a construção de vínculos saudáveis e para o fortalecimento da convivência social, tanto no ambiente familiar quanto escolar. A análise da pedocracia, portanto, permite compreender que a autoridade não se opõe à liberdade, mas

a sustenta — e que, sem a presença firme e ética do adulto, a infância perde sua referência, e a educação, seu sentido formativo.

2.2 Parentalidade permissiva e seus efeitos no desenvolvimento infantil e escolar

A parentalidade permissiva, conceito amplamente estudado desde as formulações pioneiras de Diana Baumrind, descreve um estilo de educação caracterizado por altos níveis de afeto e aceitação, porém com baixa exigência e ausência de limites consistentes (Baumrind, 1991). Pais permissivos tendem a evitar confrontos, ceder aos desejos das crianças e flexibilizar regras em nome da harmonia familiar, acreditando que a liberdade irrestrita favorece a autonomia. Contudo, evidências empíricas indicam que essa postura produz efeitos contrários: crianças expostas a padrões educativos com pouca estrutura tendem a apresentar dificuldades de autorregulação, menor tolerância à frustração e desempenho acadêmico mais instável (MACCOBY; MARTIN, 1983; STEINBERG, 2001). No contexto atual, em que a infância se insere em uma sociedade marcada por estímulos digitais, hiperconectividade e imediatismo, a parentalidade permissiva contribui para reforçar comportamentos impulsivos e frágeis mecanismos de autocontrole (LIVINGSTONE; BLUM-Ross, 2020).

Pesquisas na área da psicologia do desenvolvimento revelam que o estilo parental exerce influência direta sobre processos cognitivos, emocionais e sociais. Baumrind (1991) demonstrou que crianças educadas sob uma combinação de afeto e limites (modelo autoritativo) apresentaram maior independência, responsabilidade e estabilidade emocional, enquanto filhos de pais permissivos mostraram padrões de dependência e menor internalização de regras. Estudos posteriores confirmaram esses resultados, associando a permissividade ao aumento de comportamentos externalizantes, como desobediência, agressividade e resistência a regras (BURI, 1991; PATTERSON, 1982). Esses comportamentos tendem a se intensificar no ambiente escolar, onde as exigências de convivência e disciplina entram em conflito com as práticas domésticas permissivas. Professores relatam dificuldades em lidar com estudantes que não reconhecem a figura de autoridade e que esperam negociação constante para cumprir tarefas, o que prejudica o rendimento coletivo (KAZDIN, 2008; OLIVEIRA; FREITAS, 2017).

O impacto da parentalidade permissiva na aprendizagem se explica, em parte, pelo modo como ela afeta o desenvolvimento das funções executivas — conjunto de habilidades cognitivas responsáveis pelo planejamento, atenção e controle de impulsos (Barkley, 2014).

Crianças educadas sem rotinas previsíveis e sem reforço de regras claras apresentam maior dispersão, menor persistência em tarefas e mais dificuldade em adiar recompensas (MOFFITT *et al.*, 2011). No ambiente escolar, tais limitações interferem diretamente na capacidade de concentração e na gestão das emoções, resultando em baixo desempenho e conflitos interpessoais. Estudos longitudinais indicam que o autocontrole adquirido na infância prediz resultados positivos na vida adulta, como estabilidade emocional, sucesso acadêmico e menor propensão a comportamentos de risco (DUCKWORTH; SELIGMAN, 2005; MOFFITT *et al.*, 2011). Assim, a ausência de limites firmes na infância compromete não apenas o percurso escolar imediato, mas também a formação ética e emocional necessária à vida em sociedade.

Outro aspecto relevante refere-se à internalização de valores. Crianças que crescem em contextos permissivos costumam apresentar dificuldades em compreender as consequências de suas ações e em reconhecer fronteiras entre o individual e o coletivo (BAUMRIND, 1991; GRUSEC; GOODNOW, 1994). Neder (2016) interpreta essa dinâmica como uma expressão da “pedocracia doméstica”, na qual o desejo infantil se torna parâmetro moral e organizador das relações familiares. A ausência de sanções e de consistência educativa gera confusão sobre a autoridade e impede a criança de

desenvolver senso de responsabilidade, aspecto fundamental para o convívio social e a aprendizagem. O limite, longe de ser punitivo, constitui-se como referência simbólica que oferece segurança emocional e estrutura psíquica, condição reconhecida pela psicanálise como indispensável ao processo civilizatório (FREUD, 1930).

No espaço escolar, a parentalidade permissiva se manifesta através da dificuldade das famílias em sustentar decisões pedagógicas, interferindo em processos avaliativos e de disciplina. Professores relatam que a fragilidade do apoio parental enfraquece o contrato educativo, minando a confiança entre escola e família (OLIVEIRA; FREITAS, 2017). Quando os pais relativizam regras e desacreditam a autoridade docente, a criança internaliza a ideia de que o adulto pode ser contestado a todo momento, o que acentua comportamentos desafiadores (KAZDIN, 2008). Essa situação é especialmente problemática em contextos inclusivos, onde a coerência entre família e escola é fundamental para o progresso de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento. Pesquisas mostram que, em casos de TDAH e TOD, a combinação entre disciplina previsível e afeto consistente melhora o comportamento e a aprendizagem, enquanto práticas permissivas aumentam a impulsividade e a desorganização (Barkley, 2014; Frick; Nigg, 2012).

O ambiente permissivo também está associado à sobrecarga emocional parental. Pais que evitam impor limites frequentemente experimentam sentimentos de culpa e exaustão, pois vivem o paradoxo de desejar aceitação dos filhos enquanto se ressentem da falta de reciprocidade e respeito (Hochschild, 2012). A busca por evitar conflitos cria uma dinâmica de poder invertida, onde a criança ocupa o centro das decisões e o adulto abdica de seu papel educativo. Neder (2016) observa que esse comportamento é reforçado pela cultura contemporânea do desempenho, na qual os pais se sentem pressionados a oferecer felicidade constante e gratificação imediata aos filhos, mesmo à custa da autoridade. Esse contexto favorece o surgimento de comportamentos narcisistas e intolerância à frustração, fenômenos descritos por Lasch (1979) como traços centrais das sociedades individualistas modernas.

Do ponto de vista da psicologia educacional, os efeitos da permissividade sobre o desempenho acadêmico são amplos e documentados. Estudo de Steinberg (2001) mostrou que adolescentes criados em lares permissivos apresentaram níveis mais baixos de autocontrole, menor engajamento escolar e piores notas em comparação a pares de famílias com estilo autoritativo. A ausência de limites reduz a capacidade de adiar recompensas e de persistir em atividades cognitivamente desafiadoras, comprometendo o

desenvolvimento da atenção e da disciplina. A escola, diante dessa lacuna, acaba assumindo parte da função reguladora que deveria ser compartilhada com a família, o que sobrecarrega professores e exige o fortalecimento de políticas de apoio socioemocional. O desafio é criar um ambiente pedagógico que preserve o diálogo e o afeto sem abdicar da consistência normativa, condição essencial para o aprendizado (Hattie, 2009; OECD, 2019).

A parentalidade permissiva, portanto, reflete uma crise mais ampla da autoridade adulta e da transmissão de valores na contemporaneidade. Em sociedades marcadas pela fluidez das relações e pela valorização do prazer individual, como observa Bauman (2007), o papel educativo do adulto é frequentemente substituído por práticas de negociação e consumo. Nesse cenário, o limite passa a ser visto como repressão, e o conflito como falha na comunicação, quando, na verdade, ambos são componentes inevitáveis do processo de socialização. Reeducar a noção de autoridade, nesse contexto, implica compreender que a liberdade infantil precisa de contornos éticos e simbólicos que a sustentem. Neder (2016) propõe o resgate da autoridade relacional, baseada na escuta, no afeto e na coerência, como alternativa à permissividade extrema e à rigidez punitiva. Essa postura não anula a autonomia da criança, mas a orienta,

transformando o limite em linguagem de cuidado.

Em síntese, a parentalidade permissiva se consolidou como uma das expressões mais evidentes das transformações culturais contemporâneas e de seus efeitos sobre o desenvolvimento infantil e escolar. As evidências teóricas e empíricas demonstram que, embora motivada por boas intenções, a ausência de limites consistentes prejudica a autorregulação, o aprendizado e a convivência. O desafio atual está em equilibrar o afeto e a autoridade, promovendo uma educação que una liberdade e responsabilidade. A reconstrução dessa prática requer o engajamento conjunto de pais, educadores e políticas públicas, de modo a restaurar a função orientadora do adulto e garantir às crianças o direito de crescer em ambientes afetivos, mas também estruturados e formadores.

2.3 Educação especial inclusiva e a corresponsabilidade entre escola e família

A educação especial inclusiva consolidou-se nas últimas décadas como um dos maiores avanços civilizatórios na garantia do direito à educação para todos, baseando-se no princípio da igualdade de oportunidades e na valorização da diversidade humana (Ainscow, 2005). A concepção contemporânea de inclusão não se limita à matrícula do aluno com deficiência ou transtorno do neurodesenvolvimento na escola regular, mas

envolve um processo contínuo de transformação das práticas pedagógicas, das culturas escolares e das políticas institucionais para remover barreiras que impedem a plena participação (BOOTH; AINSCOW, 2011). No contexto brasileiro, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) reforçou a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, assegurando apoio especializado, acessibilidade e formação docente voltada à diversidade (Brasil, 2015). Esse arcabouço normativo, contudo, exige uma rede de corresponsabilidade entre escola, família e comunidade, pois a efetividade da inclusão depende de vínculos cooperativos e da atuação articulada entre os adultos que compartilham a tarefa educativa (UNESCO, 2020).

As políticas públicas brasileiras orientadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2008, ampliaram o debate sobre o papel das famílias na consolidação da inclusão. A corresponsabilidade pressupõe um compromisso ético e pedagógico compartilhado: a escola deve oferecer condições adequadas de ensino e aprendizagem, enquanto a família precisa participar ativamente da construção de rotinas, intervenções e estratégias de apoio ao desenvolvimento (Brasil, 2008). Essa parceria, quando efetiva, fortalece o vínculo entre casa e

escola, tornando as ações educativas mais coerentes e eficazes. Estudos indicam que a participação familiar é um dos fatores mais relevantes para o sucesso acadêmico e emocional de estudantes com deficiência, pois o envolvimento parental contínuo melhora o engajamento, reduz a evasão e favorece a adaptação às normas escolares (HORNBY, 2011; EPSTEIN, 2018).

No entanto, a construção dessa parceria enfrenta desafios significativos, especialmente quando há estilos parentais permissivos ou pouca compreensão sobre as necessidades específicas da criança. Pais que adotam uma postura de superproteção ou resistência às orientações pedagógicas tendem a criar barreiras à autonomia e à socialização dos filhos, dificultando a internalização de regras e a adaptação escolar (KAZDIN, 2008; NEDER, 2016). A ausência de limites claros, conforme apontado nos estudos sobre pedocracia, compromete o trabalho educativo, pois impede que a criança reconheça a autoridade legítima do professor e o valor da convivência com os pares. Em contrapartida, quando os cuidadores assumem uma posição colaborativa, participando das decisões e compreendendo as intervenções pedagógicas, a inclusão torna-se mais efetiva, e o desenvolvimento global do estudante é potencializado (MITCHELL, 2014; HATTIE, 2009).

A literatura internacional reforça que a qualidade da relação entre família e escola é determinante para o êxito da inclusão. O modelo de ecossistemas de Bronfenbrenner (1996) destaca que o desenvolvimento infantil resulta da interação entre múltiplos contextos, sendo o lar e a escola os principais ambientes de socialização. Nesse sentido, as trocas constantes entre professores e responsáveis constituem um “microssistema relacional” que sustenta o progresso da criança e sua inserção social. A falta de diálogo entre esses dois espaços pode gerar inconsistência de normas, confusão de papéis e comportamentos desafiadores, especialmente em crianças com transtornos como TDAH, TEA e TOD, cuja estabilidade emocional depende de previsibilidade e coerência ambiental (BARKLEY, 2014; LORD *et al.*, 2020). A inclusão, portanto, não se realiza apenas no plano técnico, mas também relacional, exigindo escuta ativa, empatia e corresponsabilidade.

Pesquisas realizadas por Ainscow (2005) e Booth e Ainscow (2011) demonstraram que escolas inclusivas de sucesso compartilham três pilares: colaboração, reflexividade e liderança democrática. Tais dimensões implicam que o professor deixe de atuar isoladamente e passe a integrar uma rede de apoio institucional que envolva equipe gestora, especialistas, famílias e comunidade. O trabalho conjunto permite

identificar barreiras à aprendizagem e definir estratégias ajustadas às necessidades individuais. Essa abordagem, fundamentada no princípio da equidade, difere do assistencialismo, pois busca garantir a autonomia do aluno dentro do coletivo, em vez de privilegiar tratamentos diferenciados sem critério pedagógico (UNESCO, 2020; OECD, 2019).

No contexto brasileiro, ainda há desafios estruturais na implementação dessa corresponsabilidade. Falhas na comunicação entre escola e famílias, ausência de formação continuada e a falta de profissionais de apoio especializados comprometem a continuidade das ações inclusivas (OLIVEIRA; FREITAS, 2017). Muitos docentes relatam que enfrentam resistência de pais que negam diagnósticos ou rejeitam adaptações curriculares, temendo a estigmatização dos filhos (SANTOS; MENDES, 2020). Essa resistência se agrava em famílias que vivenciam sobrecarga emocional, insegurança financeira ou dificuldade de acesso aos serviços de saúde e orientação psicológica, evidenciando que a inclusão não se limita à esfera educacional, mas abrange um conjunto de políticas sociais interdependentes (HORNBY, 2011; EPSTEIN, 2018).

Ao mesmo tempo, experiências bem-sucedidas em redes públicas e privadas demonstram que o fortalecimento da parceria com as famílias é possível quando há

transparência, planejamento e acompanhamento sistemático. Programas de intervenção colaborativa, como o Positive Behavior Support (PBS), mostram resultados expressivos na melhoria da convivência escolar e na redução de comportamentos desafiadores, desde que famílias e educadores compartilhem valores e expectativas (Horner; Sugai, 2015; Bradshaw *et al.*, 2012). Nessas práticas, os pais recebem formação para aplicar em casa as mesmas estratégias utilizadas na escola, criando uma coerência entre os contextos de aprendizagem. Essa integração contribui para que a criança internalize normas e desenvolva competências socioemocionais, reforçando o elo entre disciplina, empatia e inclusão (DURLAK *et al.*, 2011; COOK *et al.*, 2012).

A corresponsabilidade também implica reconhecer as famílias como sujeitos de saber e parceiros no processo educativo, não como meros receptores das decisões escolares. A perspectiva defendida por Epstein (2018) propõe que o envolvimento parental ultrapasse a participação em reuniões ou eventos, envolvendo a colaboração no planejamento curricular, nas ações comunitárias e na formulação de políticas escolares. Esse modelo amplia a democracia educacional e fortalece o sentimento de pertencimento, condição essencial para a sustentabilidade da inclusão (UNESCO, 2020). Ao mesmo tempo, é necessário que a escola exerça sua autoridade pedagógica de forma ética e transparente,

garantindo que o diálogo não se converta em submissão às demandas individuais, mas em construção coletiva de soluções (Neder, 2016; Arendt, 2003).

A efetivação da educação especial inclusiva, portanto, depende de uma rede de confiança mútua entre escola e família, sustentada por valores de respeito, empatia e responsabilidade compartilhada. Essa relação deve ser contínua, crítica e humanizada, reconhecendo as potencialidades e os limites de cada parte. Neder (2016) destaca que o equilíbrio entre afeto e autoridade é indispensável para a formação moral da criança e para o fortalecimento das instituições educativas. Quando pais e professores assumem juntos a tarefa de educar, a inclusão deixa de ser uma obrigação legal e se torna um projeto ético de sociedade, no qual todos aprendem com a diversidade e crescem a partir da convivência. Assim, a corresponsabilidade entre escola e família não é um acessório da inclusão, mas seu eixo central — o ponto de encontro entre o direito de aprender, o dever de educar e o compromisso coletivo de formar sujeitos capazes de viver e conviver em um mundo plural.

2.4 Autoridade relacional, limites e práticas pedagógicas em contextos inclusivos

A noção de autoridade relacional surge como resposta à crise contemporânea de autoridade nas famílias e nas instituições

educativas, marcada por tensões entre o autoritarismo do passado e a permissividade excessiva do presente. Essa perspectiva propõe uma reconstrução da autoridade baseada na coerência, no diálogo e na ética do cuidado, em oposição à imposição rígida de poder (ARENDRT, 2003; Neder, 2016). Em contextos inclusivos, em que a diversidade exige escuta, flexibilidade e empatia, a autoridade relacional torna-se ainda mais necessária, pois assegura a presença orientadora do educador sem eliminar a autonomia dos estudantes (AINSCOW, 2005). Trata-se de um equilíbrio entre firmeza e afeto, em que o professor se apresenta como referência estável, capaz de estabelecer limites que organizam a convivência e garantem segurança emocional. Esse modelo rompe com práticas coercitivas e valoriza o respeito mútuo como base da aprendizagem, fortalecendo a confiança entre docentes, alunos e famílias (MITCHELL, 2014; HATTIE, 2009).

A construção dessa autoridade implica compreender que limites não são sinônimos de repressão, mas condições estruturantes do desenvolvimento moral e cognitivo. Piaget (1932) já demonstrava que o respeito às regras e a internalização de normas sociais são produtos da cooperação entre adultos e crianças, e não da obediência cega. A ausência de limites, ao contrário, gera insegurança e desorganização, pois priva o sujeito de referências que orientam suas ações

(Baumrind, 1991). Em sala de aula, o estabelecimento de regras claras e previsíveis favorece a autorregulação e a convivência, especialmente entre estudantes com transtornos como TDAH, TEA e TOD, que necessitam de rotinas consistentes e expectativas explícitas para desenvolver habilidades sociais (BARKLEY, 2014; LORD *et al.*, 2020). Nesse sentido, a autoridade relacional é educativa porque se fundamenta na consistência e na reciprocidade, e não na coerção. O professor exerce liderança pedagógica ao mesmo tempo em que escuta, acolhe e ajusta práticas conforme as necessidades dos alunos, mantendo o foco no coletivo e na aprendizagem.

Em ambientes inclusivos, o exercício da autoridade está intrinsecamente ligado à ética da alteridade, pois o educador precisa reconhecer a singularidade de cada estudante sem abrir mão da equidade. A literatura internacional aponta que professores eficazes em contextos inclusivos são aqueles que conseguem combinar empatia com expectativas elevadas, demonstrando confiança na capacidade dos alunos de aprender (HATTIE, 2009; BOOTH; AINSCOW, 2011). Essa atitude promove pertencimento e engajamento, além de reduzir comportamentos desafiadores, já que a previsibilidade e o respeito mútuo criam um clima emocional favorável à aprendizagem (OECD, 2019). Neder (2016) reforça que a

autoridade relacional exige do adulto a coragem de sustentar o limite, mesmo diante de reações adversas, pois o limite é expressão de amor e cuidado. Quando a autoridade é exercida de forma relacional, ela deixa de ser instrumento de dominação e se torna mediação simbólica entre liberdade e responsabilidade.

A prática pedagógica voltada à autoridade relacional requer formação continuada, reflexão ética e intencionalidade educativa. Cook *et al.* (2012) defendem que escolas que investem em desenvolvimento profissional docente conseguem construir culturas colaborativas mais estáveis e reduzir índices de indisciplina. A utilização de estratégias de ensino explícito, combinadas com o reforço positivo, favorece o engajamento de todos os estudantes, inclusive os que apresentam dificuldades de comportamento (HORNER; SUGAI, 2015). A pesquisa de Bradshaw *et al.* (2012) sobre o modelo Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) demonstrou que práticas baseadas em expectativas compartilhadas e feedbacks consistentes diminuem significativamente incidentes disciplinares e fortalecem vínculos entre alunos e professores. Essa abordagem, ao mesmo tempo em que mantém a estrutura e os limites, promove um ambiente emocionalmente seguro e orientado para o aprendizado coletivo, demonstrando que autoridade e inclusão não são dimensões opostas, mas complementares.

O limite também se relaciona ao conceito de justiça restaurativa e à mediação de conflitos. Gregory, Evans e Reddy (2017) destacam que práticas restaurativas possibilitam que o educador exerça autoridade de forma ética, incentivando o diálogo e a responsabilização sem recorrer à punição. A restauração da confiança e a reconstrução das relações tornam-se instrumentos pedagógicos, especialmente em turmas heterogêneas, onde conflitos e frustrações são inevitáveis. Tais práticas contribuem para que a autoridade docente se reafirme como presença que organiza o grupo, sem gerar medo ou resistência. A coerência entre discurso e ação é o eixo central da autoridade relacional: o professor deve representar, no cotidiano, os valores que propõe, servindo de modelo simbólico para seus alunos (PERRENOUD, 2002). Essa coerência é o que confere legitimidade ao seu papel e o diferencia do autoritarismo, pois baseia-se na confiança e no exemplo.

A ausência de autoridade relacional nas escolas, por outro lado, produz desordem institucional, insegurança e perda do sentido educativo da disciplina. Oliveira e Freitas (2017) identificaram que a desvalorização da figura do professor e a falta de respaldo das famílias intensificam o estresse e o burnout docente, criando um ambiente de instabilidade emocional e pedagógica. Nesses casos, a autoridade deixa de ser reconhecida, e o espaço

escolar transforma-se em terreno de negociação constante, onde regras são relativizadas conforme interesses individuais. Essa situação fragiliza a inclusão, pois estudantes com maior necessidade de estrutura e consistência ficam desamparados. Neder (2016) adverte que, ao abdicar de seu papel orientador, o adulto retira da criança o direito de aprender a lidar com o limite, o erro e a alteridade. O excesso de permissividade, tanto em casa quanto na escola, priva o sujeito da experiência de convivência mediada por normas éticas e sociais.

A literatura contemporânea sobre educação inclusiva evidencia que a autoridade relacional fortalece o desenvolvimento socioemocional e cognitivo. Durlak *et al.* (2011) demonstraram que intervenções escolares que integram habilidades socioemocionais e valores éticos aumentam o desempenho acadêmico e reduzem problemas de comportamento. Tais resultados indicam que a presença firme e empática do educador é um fator de proteção psíquica, especialmente em crianças e adolescentes expostos a contextos familiares instáveis ou permissivos. O professor, nesse sentido, atua como referência emocional e moral, auxiliando o aluno a construir uma autoimagem positiva e a reconhecer limites internos e externos. Essa função simbólica resgata o sentido formativo da escola como espaço de humanização e de construção de sentido (GADOTTI, 2000).

Ao compreender a autoridade como um exercício de cuidado e não de dominação, o educador amplia sua potência transformadora. Neder (2016) ressalta que “a criança não necessita de pais perfeitos, mas de adultos firmes”, e essa afirmação aplica-se igualmente ao contexto escolar: o aluno necessita de professores coerentes, previsíveis e justos. A autoridade relacional, portanto, não é contrária à inclusão; ao contrário, é seu fundamento ético e pedagógico. Ela garante que o acolhimento não se converta em permissividade e que o respeito à diversidade se mantenha aliado à responsabilidade compartilhada. A prática educativa inclusiva só se concretiza quando o limite é compreendido como linguagem de afeto e segurança, e quando a autoridade docente é exercida como expressão de compromisso com o crescimento humano e coletivo.

Dessa forma, compreender e praticar a autoridade relacional em contextos inclusivos significa resgatar a essência formativa da educação: ensinar a conviver, a reconhecer o outro e a lidar com a liberdade dentro de parâmetros éticos. O limite não se opõe à inclusão, mas a possibilita, pois organiza a diversidade dentro de um horizonte comum de respeito e cooperação. A reconstrução da autoridade adulta, tanto nas famílias quanto nas escolas, é condição indispensável para enfrentar os desafios pedagógicos contemporâneos e garantir que o direito de

aprender esteja amparado por relações sólidas, seguras e humanizadas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a pesquisa, verificou-se que as transformações nas relações familiares e escolares refletem mudanças profundas na maneira como a sociedade compreende a infância, a autoridade e o papel educativo dos adultos. A análise revelou que a fragilização da autoridade parental e docente, marcada pela inversão de papéis e pela busca constante em evitar frustrações, contribuiu para a desorganização dos vínculos afetivos e para a dificuldade em construir limites firmes e coerentes. Percebeu-se que a ausência de orientação estável compromete o desenvolvimento emocional, social e moral das crianças, gerando insegurança, dependência e conflitos de convivência, o que reforça a necessidade de reequilibrar as relações entre afeto e direção.

Durante o estudo, compreendeu-se que o equilíbrio entre carinho e autoridade constitui elemento indispensável ao processo educativo. A liberdade, quando não acompanhada de responsabilidade, conduz à permissividade e à perda de referências, enquanto o limite, associado ao diálogo e à empatia, promove estabilidade e amadurecimento. O papel do adulto, nesse contexto, consiste em orientar e sustentar a formação de valores que favoreçam o convívio

humano e o aprendizado ético. A educação precisa recuperar sua dimensão estruturante, reafirmando a autoridade como presença orientadora e relacional, capaz de organizar experiências e fortalecer o senso de pertencimento coletivo.

A análise sobre a educação inclusiva evidenciou que a inclusão ocorre de modo consistente quando há compromisso conjunto entre escola e família. A corresponsabilidade garante o desenvolvimento integral dos estudantes e assegura que todos participem das oportunidades de aprendizagem. O envolvimento parental, o diálogo constante e a valorização das diferenças ampliam o sentimento de pertencimento e fortalecem a confiança mútua. Assim, o processo inclusivo ultrapassa o campo normativo e se transforma em uma prática social ancorada no respeito, na colaboração e na escuta recíproca.

Percebeu-se, ainda, que a autoridade relacional representa o eixo da convivência escolar equilibrada. O educador que atua com coerência, sensibilidade e firmeza torna-se referência estável, capaz de inspirar confiança e mediar conflitos de forma humanizada. A presença de limites claros orienta a liberdade e possibilita a construção da autonomia com responsabilidade. Em contextos inclusivos, a postura acolhedora do professor contribui para o fortalecimento dos vínculos e para o desenvolvimento das competências

socioemocionais que sustentam o aprendizado e a convivência democrática.

As reflexões apresentadas indicam que o desafio contemporâneo da educação está na reconstrução da autoridade como expressão de cuidado e compromisso com a formação humana. Educar exige equilíbrio entre afeto e firmeza, liberdade e limite, escuta e direção. A superação da parentalidade permissiva e da pedocracia depende do reconhecimento de que o desenvolvimento só ocorre plenamente quando existem adultos presentes, coerentes e conscientes de sua função formadora. Assim, a educação transformadora nasce do encontro entre responsabilidade, diálogo e amor, elementos que sustentam a construção de uma sociedade mais justa, empática e verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? **Journal of Educational Change**, v. 6, n. 2, p. 109-124, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- ARENDRT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARKLEY, R. A. **Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment**. 4. ed. New York: Guilford Press, 2014.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUMRIND, D. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. **Journal of Early Adolescence**, v. 11, n. 1, p. 56-95, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BRADSHAW, C. P.; MITCHELL, M. M.; LEAF, P. J. Examining the effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on student outcomes. **Journal of Positive Behavior Interventions**, v. 12, n. 3, p. 133-148, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1177/1098300709334798>

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 08 jan. 2026.

BURKE, J. D.; LOEBER, R.; BORDUIN, C. M. Oppositional defiant disorder and conduct

disorder: a review of the past 10 years, part II. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 41, n. 11, p. 1275-1293, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1097/00004583-200211000-00009>

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

BURI, J. R. Parental authority questionnaire. **Journal of Personality Assessment**, v. 57, n. 1, p. 110-119, 1991. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_13. Acesso em: 08 jan. 2026.

CAST. **Universal Design for Learning guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>

COOK, C. R. *et al.* Developing a positive school climate and preventing bullying: An intervention strategy for schools. **Journal of School Violence**, v. 11, n. 3, p. 285-307, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/15388220.2012.682010>

DURLAK, J. A. *et al.* The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

DUCKWORTH, A. L.; SELIGMAN, M. E. P. Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. **Psychological Science**, v. 16, n. 12, p. 939-944, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>

EPSTEIN, J. L. **School, family, and community partnerships: preparing**

educators and improving schools. 2. ed. Boulder: Westview Press, 2018.

EYBERG, S. M.; FUNDERBURK, B. W. **Parent-child interaction therapy protocol**. Gainesville, FL: PCIT International, 2011.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1930 [2010].

FRICK, P. J.; NIGG, J. T. Current issues in the diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder, oppositional defiant disorder, and conduct disorder. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 8, p. 77-107, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032511-143150>

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2000.

GIDDENS, A. **As transformações da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: UNESP, 1992.

GREGORY, A.; EVANS, K. R.; REDDY, V. The start of something good: gender-inclusive restorative justice. **School Psychology Review**, v. 46, n. 2, p. 175-187, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0027.V46-2>

GRUSEC, J. E.; GOODNOW, J. J. Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current points of view. **Developmental Psychology**, v. 30, n. 1, p. 4-19, 1994. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.4>.

HATTIE, J. **Visible learning**: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Londres: Routledge, 2009.

HOCHSCHILD, A. R. **The managed heart**: commercialization of human feeling. 3. ed. Berkeley: University of California Press, 2012.

HORNBY, G. Inclusive education for children with special educational needs: a

critique of policy and practice in New Zealand. **International Journal of Inclusive Education**, v. 15, n. 1, p. 17-28, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110902620068>

HORNER, R. H.; SUGAI, G. School-wide positive behavior support: an evidence-based practice. **Child and Family Behavior Therapy**, v. 37, n. 1, p. 1-19, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/07317107.2015.1019675>

KAZDIN, A. E. **Parent management training**: treatment for oppositional, aggressive, and antisocial behavior in children and adolescents. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2008.

LASCH, C. **A cultura do narcisismo**. Rio de Janeiro: Imago, 1979.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri: Manole, 2005.

LIVINGSTONE, S.; BLUM-ROSS, A. **Parenting for a digital future**: how hopes and fears about technology shape children's lives. Nova York: Oxford University Press, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780190874698.001.0001>.

LORD, C. *et al.* Autism spectrum disorder. **The Lancet**, v. 392, n. 10146, p. 508-520, 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)31129-2)

MACCOBY, E. E.; MARTIN, J. A. Socialization in the context of the family: parent and child interaction. *In*: HETHERINGTON, E. M. (ed.). **Handbook of child psychology**: socialization, personality and social development. 4. ed. Nova York: Wiley, 1983. p. 1-101

MASLACH, C.; LEITER, M. P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. **World Psychiatry**, v. 15, n. 2, p. 103-111,

2016. DOI:

<https://doi.org/10.1002/wps.20311>

MITCHELL, D. **What really works in special and inclusive education**: using evidence-based teaching strategies. 2. ed. New York: Routledge, 2014.

MOFFITT, T. E. *et al.* A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 108, n. 7, p. 2693-2698, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>.

NEDER, M. **Pedocracia**: o poder nas mãos das crianças. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2016.

NICE – NATIONAL INSTITUTE FOR HEALTH AND CARE EXCELLENCE. **Attention deficit hyperactivity disorder**: diagnosis and management. NICE Guideline [NG87], 2018.

OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **PISA 2018 Results (Volume III)**: What school life means for students' lives. Paris: OECD Publishing, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>

ODOM, S. L. *et al.* Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 48, p. 361-375, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3313-1>

OLIVEIRA, D. A.; FREITAS, L. C. Trabalho docente e intensificação: o que mudou na profissão de professor? **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 273-289, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017166132>

PATTERSON, G. R. **Coercive family process**. Eugene, OR: Castalia Publishing, 1982.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1932 [1994].

POLANCZYK, G. V. *et al.* The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. **American Journal of Psychiatry**, v. 172, n. 10, p. 942-949, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.14101266>

REICHOW, B.; BARTON, E. E.; BOYD, B. A. Early intensive behavioral intervention (EIBI) for young children with autism spectrum disorders (ASD). **Cochrane Database of Systematic Reviews**, v. 2018, n. 5, CD009260, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009260.pub3>

SANTOS, M. R.; MENDES, E. G. O papel da família na inclusão de alunos com deficiência: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, p. 473-486, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0070>. Acesso em: 13 fev. 2026.

SARTI, C. A. Família e individualidade: um problema moderno. **Tempo Social**, v. 15, n. 2, p. 141-155, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702003000200008>. Acesso em: 13 fev. 2025.

STEINBERG, L. We know some things: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. **Journal of Research on Adolescence**, v. 11, n. 1, p. 1-19, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020**: inclusion and education – all means all. Paris: UNESCO Publishing, 2020.

WONG, C. *et al.* Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: a comprehensive review.

Journal of Autism and Developmental

Disorders, v. 45, p. 1951-1966, 2015. DOI:

<https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>