

**DARIANE ESPINOSA BAGATOLLI**

**A DISCIPLINA POSITIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPACTOS NA SALA DE AULA**

**CASCADEL – PR**

**2025**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/ PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS  
DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

**DARIANE ESPINOSA BAGATOLLI**

**A DISCIPLINA POSITIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPACTOS NA SALA DE AULA**

**CASCADEL – PR  
2025**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/ PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS  
DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

**DARIANE ESPINOSA BAGATOLLI**

**A DISCIPLINA POSITIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPACTOS NA SALA DE AULA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

**CASCADEL – PR  
2025**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Espinosa Bagatolli, Dariane

A Disciplina Positiva na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: impactos na sala de aula / Dariane Espinosa Bagatolli; orientador Vilmar Malacarne. -- Cascavel, 2025.

122 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Habilidades socioemocionais. 2. Comportamento. 3. Indisciplina. 4. Disciplina Positiva. I. Malacarne, Vilmar, orient. II. Título.



## DARIANE ESPINOSA BAGATOLLI

### A DISCIPLINA POSITIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPACTOS NA SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** VILMAR MALACARNE  
Data: 21/05/2025 10:18:49-0300  
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

---

Orientador(a) - Vilmar Malacarne

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Assinado por: **Vitor Manuel Barrigão Gonçalves**  
Num. de identificação: 09781813  
Data: 2025.05.27 19:27:23 +0100

---

Vitor Manuel Barrigão Gonçalves  
Instituto Politécnico de Bragança (IPB)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** JANE PERUZO IACONO  
Data: 26/05/2025 20:07:18-0300  
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

---

Jane Peruzo Iacono

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 27 de maio de 2025

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”.  
(Dewey, J., 1897)

### **DEDICATÓRIA**

Às crianças, para que seus anos dourados na escola sejam tempo de boas lembranças e encorajamento para a vida. A todos os professores dos anos iniciais, em especial à minha avó paterna (*in memoriam*) que, em tempos de palmatória, escolheu ensinar com amor e respeito.

## AGRADECIMENTOS

**À Deus, porque D'Ele, por Ele e para Ele são todas as coisas.** Obrigada Senhor pelas oportunidades concedidas, pelas orações atendidas e por me amparar nos desafios solitários que envolvem a escrita científica.

**À Alfred Adler e, especialmente, Jane Nelsen** que seguiram suas vocações e nos deixaram um trabalho inspirador que instigou esta pesquisa.

**Ao meu orientador, Dr. Vilmar Malacarne,** pela confiança e oportunidade em pesquisar a temática escolhida. Sua experiência e reflexões ultrapassaram livros e textos científicos.

**À banca examinadora,** pelo tempo dedicado à leitura da dissertação e às contribuições valiosas que enriqueceram este trabalho.

**Aos professores, coordenadores e diretores** que confiaram em meu projeto e **aceitaram participar desta pesquisa.** Certamente levo um pouco de cada um na minha bagagem profissional.

**Aos colegas do grupo de pesquisa,** pelas parcerias construídas, pelos aprendizados compartilhados, pelas risadas e pelos consolos. Em especial à **Queli Cancian,** que me ensinou com generosidade e me apoiou de tantas formas ao longo dessa jornada. Sem dúvida, vocês tornaram as memórias do mestrado mais estimadas.

**À comunidade de professores, colegas e funcionários do mestrado** que mantém este curso vivo e atuante. As ideias compartilhadas e as atividades efetivadas contribuíram para meu crescimento acadêmico.

**À Unioeste** que mais uma vez me acolheu, proporcionando novos aprendizados e mais um título. Tenho orgulho em fazer parte dessa instituição.

**À Secretaria Municipal de Educação de Cascavel – SEMED –** que abriu suas portas e possibilitou a realização desta pesquisa.

**À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES,** pelo incentivo financeiro.

E, finalmente, **à minha família.**

**Aos meus pais,** agradeço pela vida, pelo zelo na infância e pelos valores repassados. Um tanto de vocês segue em mim.

**Ao meu esposo e às nossas amadas filhas,** que oferecem um ambiente diário para que eu me desenvolva e me torne uma pessoa cada vez melhor.

**Jerry**, companheiro querido, você tem meu amor, admiração e gratidão!

**Larissa (14 anos) e Carolina (10 anos)**, filhas amorosas, observadoras constantes, que eu tenha sido exemplo de resiliência e persistência. E que essa pesquisa seja uma semente para tornar o mundo um pouco melhor para vocês!

BAGATOLLI, Dariane Espinosa. **A Disciplina Positiva na Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Impactos na Sala de Aula.** 2025. (122 pág.) 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

## RESUMO

Uma das propostas da Disciplina Positiva é a capacitação de professores, visando o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, ao mesmo tempo em que realiza a gestão do comportamento de forma democrática em sala de aula. Partindo desta compreensão, o presente estudo teve como objetivo investigar, analisar e relacionar os impactos de uma formação de professores baseada na Disciplina Positiva. O campo de pesquisa foi composto por duas escolas públicas municipais no Oeste do Paraná. O estudo recebeu 12 participações voluntárias de professores regentes que ministravam aulas, no momento da formação, para os alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais. Como percurso metodológico adotou-se o estudo exploratório, descritivo e relacional de caráter misto (qualitativo-quantitativo). Para o arcabouço teórico foi realizada uma pesquisa bibliográfica para aprofundar as origens históricas da Disciplina Positiva e elucidar sua concepção e princípios. O estudo de campo foi concretizado por meio da pesquisa-ação, quando foi aplicada uma formação baseada na Disciplina Positiva, bem como houve a aplicação de questionários junto aos participantes e o registro do diário de campo da pesquisadora. Para analisar os dados qualitativos utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin e a triangulação de dados. Para tratar dos dados quantitativos realizou-se a tabulação por meio do programa *Excel for Windows* que, na sequência, foram analisados com o uso de tabelas dinâmicas, gerando tabelas, gráficos e estatística exploratória de dados (mínimo, média, máximo, frequência, porcentagem). Para as questões abertas, agruparam-se as ideias dos respondentes para que fosse possível identificar os principais aspectos informados no estudo. Dos resultados emergiram as seguintes categorias de análise que auxiliaram no agrupamento dos elementos coletados, bem como, apoiaram sua explicação: aspectos sobre o comportamento dos alunos; nível de conhecimento sobre Disciplina Positiva; Impactos da Formação em Disciplina Positiva no comportamento dos alunos, na condução da sala de aula e na relação professor-aluno. Os resultados apontam para um conhecimento incipiente ou completamente desconhecido sobre a Disciplina Positiva; os desafios de comportamento entre os alunos, bem como as percepções dos professores sobre a Formação em DP, sugerem a necessidade do ensino desta abordagem nas escolas; A Formação apontou para uma mudança na percepção dos professores em relação aos alunos e na forma como devem conduzir a sala de aula, além dos efeitos percebidos no comportamento das crianças. E, apesar dos respondentes evidenciarem elevada satisfação com a Formação, mostrou-se salutar que a DP ou abordagens correlatas sejam ensinadas com maior recorrência e profundidade para que os educadores tenham segurança, clareza e intencionalidade na aplicação dessas práticas.

**Palavras-chave:** Habilidades Socioemocionais; Gestão do Comportamento; Indisciplina na escola.

BAGATOLLI, Dariane Espinosa. **Positive Discipline in the Training of Elementary School Teachers: Impacts in the Classroom. 2025.** 122 pages. Dissertation (Master's in Education). Graduate Program in Education. Area of concentration: Education. Research Line: Teacher Training and Teaching and Learning Processes. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

### ABSTRACT

One of the goals of Positive Discipline is to train teachers with a view to developing students' social-emotional skills while managing classroom behavior in a democratic and respectful manner. Based on this understanding, the present study aimed to investigate, analyze, and relate the impacts of a teacher training program grounded in the principles of Positive Discipline. The research was carried out in two public municipal schools in western Paraná, Brazil. The study involved 12 volunteer teachers who, at the time of the training, were teaching in the early years of elementary education. A mixed-methods (qualitative-quantitative) exploratory, descriptive, and relational research design was adopted. The theoretical framework was built through a bibliographic review, in order to explore the historical origins of Positive Discipline and clarify its concepts and principles. Field research was conducted through action research, which included the implementation of a training course based on Positive Discipline, the application of questionnaires, and the researcher's field diary. The qualitative data were analyzed using Bardin's content analysis and data triangulation. The quantitative data were organized in Excel for Windows and analyzed using pivot tables to generate tables, charts, and exploratory statistics (minimum, average, maximum, frequency, percentage). Open-ended questions were grouped by theme to identify the main ideas reported by participants. The results gave rise to the following categories of analysis: aspects of student behavior; level of knowledge about Positive Discipline; and impacts of the training on student behavior, classroom management, and teacher-student relationships. Findings point to a limited or absent knowledge of Positive Discipline among participants; frequent behavior-related challenges among students; and positive perceptions of the training, which suggest the relevance of implementing this approach in schools. The training contributed to a shift in how teachers perceive students and how they manage classroom dynamics, with positive effects also reported in student behavior. Although participants expressed a high level of satisfaction with the training, the study emphasizes the need for Positive Discipline — or similar approaches — to be offered more regularly and in greater depth, so that educators can apply these practices with greater confidence, clarity, and intentionality.

**Keywords:** Social-Emotional Skills; Behavior Management; School Discipline Problems.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de alunos e docentes em 2023 - Cascavel - Paraná.....	25
Tabela 2: Estatística Descritiva - Idade e tempo de trabalho como professor .	82
Tabela 3: Tempo gasto gerindo comportamentos em sala de aula .....	84
Tabela 4: Proporção de respostas a respeito do comportamento dos alunos em sala de aula .....	85
Tabela 5: Características do aluno ruim na percepção dos participantes .....	86
Tabela 6: Proporção de respostas a respeito das características e habilidades socioemocionais dos alunos .....	87
Tabela 7: Formas de gerir o comportamento dos alunos .....	88
Tabela 8: Expectativas dos professores sobre a DP .....	91
Tabela 9: Conteúdos mais impactantes da Formação em DP na percepção dos professores .....	93
Tabela 10: Proporção de respostas de utilização das ferramentas e estratégias aprendidas .....	94
Tabela 11: Fatores que impediram o uso dos conhecimentos aprendidos na Formação em DP .....	96
Tabela 12: Proporção das respostas da DP no comportamento dos alunos ...	96
Tabela 13: Percepção dos professores sobre as mudanças na forma de conduzir o comportamento dos alunos.....	101
Tabela 14: Razões para recomendar a Formação em DP .....	104

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Tipos humanos e procedimento padrão formado.....	49
Quadro 2: Possibilidades de interpretação e atitude perante o ambiente .....	50
Quadro 3: Duas escolas opostas de pensamento sobre o comportamento humano.....	64
Quadro 4: Os quatro R da punição.....	66
Quadro 5: Sete Percepções e Habilidades Significativas .....	69
Quadro 6: Ferramentas e estratégias da DP que favorecem o senso de pertencimento e significância .....	71

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Síntese da Metodologia da Pesquisa .....	20
Figura 2: Problema e objetivos da pesquisa.....	24
Figura 3: Processo para chegar ao número de participantes na Escola da zona Oeste .....	27
Figura 4: Processo para chegar ao número de participantes na Escola da zona Norte .....	28
Figura 5: Conteúdos abordados nas atividades da Formação em DP .....	29
Figura 6: Estrutura dos questionários em blocos.....	30
Figura 7: Analogia do <i>iceberg</i> e o comportamento humano .....	67
Figura 8: Função que exerce na escola .....	81
Figura 9: Série escolar em que atua na escola .....	82
Figura 10: Escolaridade, tipo de escola, turno de trabalho dos professores ....	83
Figura 11: Horário de mais conflito entre os alunos .....	84
Figura 12: Conhecimento inicial sobre Disciplina Positiva.....	90
Figura 13: Como conheceu a Disciplina Positiva.....	90
Figura 14: Frequência na Formação em DP .....	92
Figura 15: Percepção sobre a contribuição e frequência da aplicação dos conteúdos da formação em DP .....	93
Figura 16: Proporção global da frequência de uso das ferramentas/estratégias em sala de aula.....	94
Figura 17: Comparação entre as escolas – análise global da frequência de uso das ferramentas/estratégias de DP em sala de aula .....	95
Figura 18: Impacto geral da DP no comportamento dos alunos na percepção dos participantes .....	98
Figura 19: Relação entre as escolas sobre a percepção do impacto da DP no comportamento dos alunos .....	98
Figura 20: Proporção global da frequência com que os alunos verbalizam suas necessidades na percepção dos participantes antes e depois da Formação em DP.....	99
Figura 21: Relação entre as escolas da proporção global da frequência com que os alunos verbalizam suas necessidades na percepção dos participantes antes e depois da Formação em DP .....	99
Figura 22: Avaliação geral da Formação em DP .....	100

**LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS**

<b>Siglas</b>	<b>Significado</b>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DP	Disciplina Positiva
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EZO	Escola Zona Oeste
EZN	Escola Zona Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PDA	<i>Positive Discipline Association</i>

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1. O CAMINHO METODOLÓGICO</b> .....	20
1.1 INDAGAÇÕES E INTENÇÕES .....	22
1.2 O CAMPO DA PESQUISA .....	24
1.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	27
1.4 TRATAMENTO DOS DADOS .....	31
<b>2. OS FUNDAMENTOS DA DISCIPLINA POSITIVA</b> .....	34
2.1 ALFRED ADLER E O CONTEXTO DO SURGIMENTO DE SUAS IDEIAS .....	34
2.2 OS PRINCÍPIOS DA TEORIA ADLERIANA .....	41
2.2.1 O movimento entre o contexto social e a finalidade da vida psíquica .....	41
2.2.2 O sentimento de inferioridade e a compensação pela dominação .....	43
2.2.3 A formação do procedimento humano .....	47
2.2.4 O senso de sociabilidade .....	51
2.3 A TEORIA DE ADLER NA EDUCAÇÃO .....	54
<b>3. A DISCIPLINA POSITIVA NA ESCOLA</b> .....	58
3.1 JANE NELSEN E A DISCIPLINA POSITIVA .....	58
3.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS PUNITIVAS E A PROPOSTA DA DISCIPLINA POSITIVA .....	64
3.3 PRINCÍPIOS DA DISCIPLINA POSITIVA .....	70
3.4 A DISCIPLINA POSITIVA NO CONTEXTO ESCOLAR DO SÉCULO XXI: DESAFIOS E PERSPECTIVAS .....	72
3.5 O OLHAR DO ESTADO SOBRE A DISCIPLINA/INDISCIPLINA ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS .....	73
3.6 CAMINHOS ALTERNATIVOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR .....	77
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	81
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	81
4.2 A PERCEÇÃO SOBRE O COMPORTAMENTO DOS ALUNOS ANTES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DISCIPLINA POSITIVA .....	84
4.3 NÍVEL DE CONHECIMENTO SOBRE A DISCIPLINA POSITIVA .....	89
4.4 PERCEÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO EM DISCIPLINA POSITIVA: APLICAÇÃO E IMPACTOS NA SALA DE AULA .....	91
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	105
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	108
<b>APÊNDICE 1</b> .....	112
<b>APÊNDICE 2</b> .....	116
<b>ANEXO 1</b> .....	120

## INTRODUÇÃO

A Disciplina Positiva (DP) é uma abordagem que apresenta crescente divulgação no Brasil e se contrapõe a noção de disciplina enquanto rigor de comportamento, ou seja, do controle do adulto em relação a crianças e adolescentes.

Um de seus âmbitos de atuação é a escola, onde propõe práticas que convidam os alunos a focar em soluções, cultivar o respeito mútuo e o sentimento de pertencimento. Instrumentaliza os professores com conhecimentos alternativos às punições, recompensas e sermões, proporcionando aos alunos a possibilidade de desenvolver habilidades para a vida.

Com a DP, é possível ensinar habilidades socioemocionais aos alunos de forma concomitante aos conteúdos acadêmicos, preservando respeito e dignidade em sala de aula. Como consequência prática, estimula-se o desenvolvimento dos alunos, diminuindo desafios de comportamento e aumentando a excelência acadêmica (Nelsen; Lott; Glenn, 2017).

De acordo com Nelsen, Erwin e Duffy (2018), a DP é fundamentada nos trabalhos do psiquiatra vienense Alfred Adler e de seu discípulo Rudolf Dreikurs. Para Adler o que motiva o comportamento humano é seu desejo de pertencimento e autovalor, sendo o desejo de colaborar, uma medida de saúde mental, e este é um bom motivo para encorajar as crianças desde cedo. Adler e Dreikurs eram defensores da necessidade de dignidade e respeito mútuo em todos os relacionamentos.

O nome "*Positive Discipline*", traduzido para o português como Disciplina Positiva, foi criado pela terapeuta familiar americana Jane Nelsen. Dando continuidade aos trabalhos de Adler e Dreikurs, ela criou um modelo estruturado de práticas para pais e escolas para ajudar as crianças a alcançarem o senso de conexão, capacidade e colaboração (Nelsen; Erwin; Duffy, 2018).

A DP é uma abordagem que se propõe a desenvolver habilidades socioemocionais ao mesmo tempo em que preconiza uma gestão democrática em sala de aula. Essa proposta mostra-se alinhada com legislações em torno da proteção à infância e políticas educacionais no Brasil, como por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconizam a proteção à infância e o desenvolvimento integral dos alunos, ou seja, uma educação que vai além dos conteúdos acadêmicos.

A DP chegou ao Brasil em 2015 e, apesar de já ser divulgada e praticada em mais de 60 países através da publicação de livros e da *Positive Discipline Association*<sup>1</sup> que fornece capacitações na abordagem, ainda é pouco conhecida entre os educadores brasileiros.

Assim, investigar uma nova possibilidade de Formação de Professores capaz de contribuir com o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, instrumentalizar professores para uma condução da sala de aula democrática e, conseqüentemente, contribuir com a minimização de diversos desafios atuais como indisciplina, falta de motivação, bullying, violência, inclusão, aprendizado, dentre outros, pareceu-nos relevante para o campo educacional.

Por conseguinte, configurou-se a pertinência em pesquisar essa temática, supondo-se que uma Formação de Professores que ensine a abordagem da DP contribuirá de forma significativa para que os desafios de comportamento em sala de aula sejam usados enquanto oportunidade de desenvolver habilidades socioemocionais nos alunos.

Instituiu-se assim o seguinte problema de pesquisa: Quais os possíveis impactos que uma de formação de professores baseada em DP poderia trazer na sala de aula?

Com intuito de averiguar os possíveis efeitos de uma Formação de Professores baseada na DP, estabeleceu-se como objetivo geral a investigação, análise e relação dos impactos de uma de Formação de Professores em DP.

Como complemento, pautou-se enquanto objetivos específicos: (1) Identificar o nível de conhecimento dos professores sobre Disciplina Positiva; (2) Identificar os principais desafios de comportamento na gestão da sala de aula; (3) Identificar e analisar as possíveis mudanças produzidas pela Formação na relação professor-aluno; (4) Avaliar o grau de satisfação dos professores com os

---

<sup>1</sup> A *Positive Discipline Association* (PDA) é uma instituição internacional responsável pela formação em Disciplina Positiva em diversos países. Na seção 4 deste trabalho apresentamos mais informações sobre o tema. Esta pesquisadora é certificada em quatro formações da PDA, dentre elas: Disciplina Positiva na Escola e na Sala de Aula.

resultados da Formação; (5) Relacionar os resultados da Formação em duas escolas de bairros diferentes do município de Cascavel localizado no oeste do Paraná.

Optou-se por não apresentar hipótese nesta dissertação, considerando que, diferentemente de uma tese, a dissertação pode se estruturar a partir de um problema de pesquisa, sem necessariamente pressupor uma hipótese a ser testada.

Para o desenrolar da pesquisa, o percurso metodológico delineado foi uma pesquisa mista, isto é, qualitativa e quantitativa, de caráter exploratório, com delineamento descritivo e abordagem relacional.

As modalidades de pesquisa utilizadas foram a pesquisa bibliográfica, através de uma revisão narrativa de literatura, apresentada nas seções 2 e 3 e uma pesquisa de campo. Esta foi efetivada por meio da pesquisa-ação, contando com a aplicação da Formação de Professores em DP, com professores voluntários de duas escolas públicas de Cascavel - Paraná, questionários autoaplicáveis e o uso do diário de campo durante o processo.

Diante dos dados coletados, após a análise de dados quantitativa, com o uso de estatística simples e da ferramenta *Excel for Windows*, bem como da exploração qualitativa, por meio da análise de conteúdo de Bardin e da triangulação de dados, os resultados foram apresentados na seção 4 deste trabalho.

Dessa forma, a Seção 1 apresenta detalhadamente o caminho metodológico da pesquisa, abordando as indagações e intenções que motivaram o estudo, a caracterização do campo de pesquisa, os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados, bem como a forma como esses dados foram analisados.

Na Seção 2, desenvolve-se a revisão de literatura voltada aos fundamentos da Disciplina Positiva (DP), com ênfase na trajetória de Alfred Adler – teórico que alicerça essa abordagem – o contexto histórico do surgimento de suas ideias no século XIX, os princípios centrais da teoria adleriana e sua interlocução com o campo educacional.

Já a Seção 3 concentra-se na revisão de literatura específica sobre a aplicação da DP no contexto escolar. São abordadas a trajetória de sua fundadora, Jane Nelsen, a contraposição entre práticas educativas punitivas e a

proposta da DP, os princípios que norteiam essa abordagem, o cenário atual das escolas e o posicionamento do Estado diante da temática da disciplina/indisciplina e do desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Também se evidencia a DP como uma proposta promissora para a educação escolar do século XXI.

Por fim, a Seção 4 apresenta os resultados e discussões do estudo, contemplando a caracterização dos participantes da pesquisa, as percepções dos docentes sobre o comportamento dos alunos, o nível de conhecimento prévio sobre a DP, bem como as impressões dos professores quanto à aplicação e aos impactos da abordagem em sala de aula.

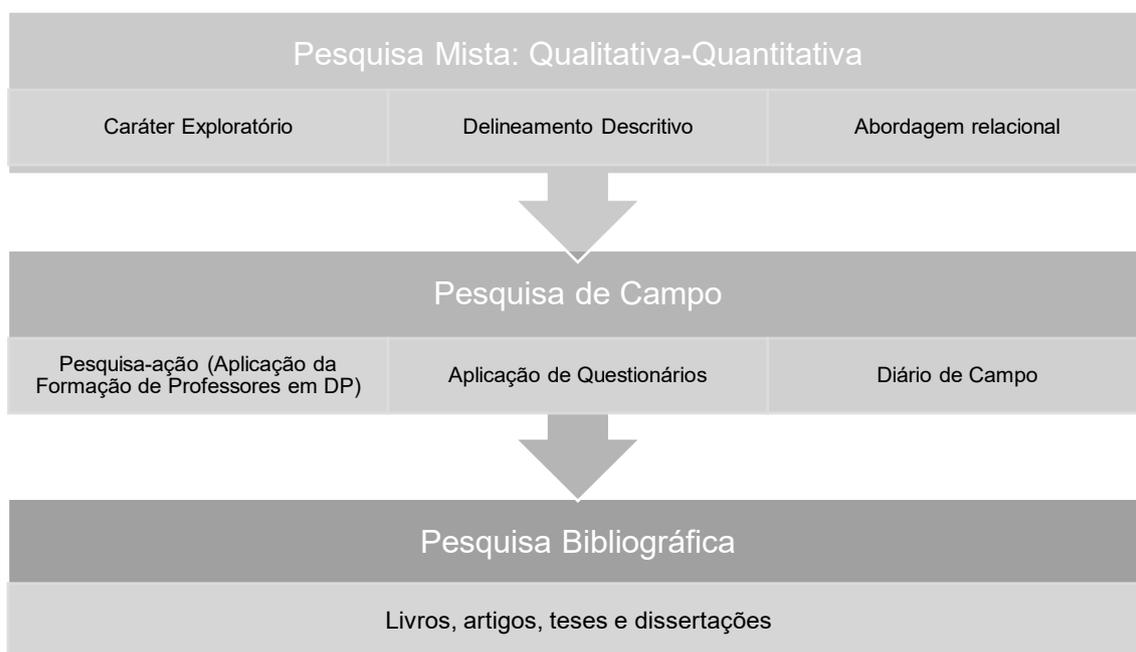
Partindo disso, as considerações finais do estudo foram tecidas com base nos achados da pesquisa, que evidenciaram, entre outros aspectos, um conhecimento incipiente ou mesmo inexistente sobre a Disciplina Positiva por parte dos participantes. Os desafios recorrentes relacionados ao comportamento dos alunos, aliados às percepções dos professores sobre a Formação em DP, sugerem a pertinência de incorporar essa abordagem no contexto escolar. A Formação revelou-se capaz de provocar mudanças significativas na forma como os docentes percebem seus alunos e conduzem a sala de aula, além de refletir positivamente no comportamento das crianças. Apesar do elevado nível de satisfação manifestado pelos participantes, os resultados indicam que a Disciplina Positiva — ou abordagens concernentes — deve ser trabalhada com maior frequência e profundidade, a fim de proporcionar aos educadores maior segurança, clareza e intencionalidade na aplicação de tais práticas.

## 1. O CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa científica, para se desenvolver, percorre um caminho, ou seja, segue uma metodologia. A trajetória trilhada pelo pesquisador segue um processo necessário para se fazer ciência, visando atender os objetivos propostos no estudo (Demo, 1998).

Para Zarpellini e Feuerschütte (2015), tão importante quanto o conhecimento em si, é a forma como se chega as conclusões a respeito de um fenômeno investigado. Assim, a metodologia da pesquisa científica visa construir conhecimento de forma rigorosa, válida e confiável. Na (Figura 1), é sistematizado o percurso metodológico seguido na pesquisa.

**Figura 1:** Síntese da Metodologia da Pesquisa



**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024)

Nesta investigação adotou-se a pesquisa exploratória, descritiva e relacional de caráter misto (qualitativo-quantitativo). Essas características se apresentam uma vez que o objetivo do estudo se constituiu investigar, analisar e relacionar os impactos de uma formação de professores baseada na Disciplina Positiva, aplicada em duas escolas do município de Cascavel localizado no oeste do Paraná.

A partir do estudo exploratório intenciona-se esmiuçar um tema de pesquisa pouco estudado ou que ainda necessita de mais averiguação. Essa fase preparatória antecede a descrição e o estudo da relação entre os dados (Sampieri; Collado e Lucio, 2013)

A abordagem descritiva neste estudo visa observar, registrar, analisar e relacionar as variáveis de uma investigação, ou seja, descrever as características, particularidades ou relações existentes na realidade pesquisada (Cervo, 2002).

Para Gil (1999), a pesquisa descritiva possui o intuito de descrever as características de um determinado fenômeno ou estabelecer relações entre as variáveis, sendo que, algumas vezes, vai além, buscando determinar a natureza dessa relação.

Para Michel (2009) a pesquisa “quali-quantitativa” é um importante instrumento da pesquisa social, por ser uma abordagem que quantifica e percentualiza opiniões, ao mesmo tempo em que submete seus resultados a uma análise crítica qualitativa.

No desenvolvimento da pesquisa mista, segundo Strauss e Corbin (2008, p. 45), “o método qualitativo deve dirigir o quantitativo, e o método quantitativo resulta no qualitativo, em um processo circular, mas, ao mesmo tempo, evolutivo, com cada método contribuindo para a teoria a maneira como só ele pode fazer”. O autor ainda ressalta a importância de as duas formas, qualitativa e quantitativa, trabalharem juntas no intuito de promover o desenvolvimento da teoria.

Dal-Farra e Lopes (2013), afirmam que os estudos qualitativos e quantitativos, de forma separada, apresentam limitações conhecidas e aplicações muito convenientes. Assim, estudos mistos são capazes de gerar pesquisas com conhecimento organizado e de pertinência na área da educação, quando o pesquisador aplica esses métodos com clareza sobre suas possibilidades e limitações.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram adotadas duas modalidades de investigação: a pesquisa de campo e a revisão narrativa da literatura. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa de campo envolve a observação direta de fatos e fenômenos em seu contexto natural, a coleta de dados relacionados a esses eventos e o registro de variáveis consideradas importantes para sua posterior análise.

A pesquisa de campo, efetivou-se na investigação por meio da pesquisa-ação (Formação de Professores em Disciplina Positiva) com aplicação de questionários e registro em diário de campo. Já a revisão narrativa, consistiu na construção do arcabouço teórico, como subsídio de fundamentação teórica e discussão dos dados da própria pesquisa, efetivada por meio da exploração bibliográfica de livros, artigos, dissertações e teses.

A aplicação de uma formação de professores pressupõe uma intervenção na realidade com vistas a modificá-la de forma intencional. De acordo com Severino (2007), a pesquisa-ação sugere aos sujeitos envolvidos modificações que levem a um aperfeiçoamento das práticas analisadas.

Segundo Michel (2009), a pesquisa-ação é um tipo de investigação social vivenciada e “que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Michel, 2009, p. 43).

Neste sentido, para avaliar os resultados da Formação proposta foi necessária sua aplicação junto aos professores, bem como coleta de dados com os participantes por meio de questionários autoaplicáveis e registro em diário de campo da observação da pesquisadora.

## **1.1 INDAGAÇÕES E INTENÇÕES**

A Formação de Professores em DP foi um tema que surgiu durante a atuação profissional desta pesquisadora enquanto Assistente Social e Educadora Parental, capacitada para disseminar a DP.

Enquanto Assistente Social, desde a graduação, sempre tive o desejo de trabalhar com famílias. Mesmo atuando, com satisfação, numa corporação empresarial, uma das atribuições nesta função era o acompanhamento das famílias dos profissionais que demandassem atendimento social.

Assim, já neste cenário, aprimorar os conhecimentos na temática era necessário, culminando com duas especializações: Ciências da Família – Ênfase em Saúde Mental; e Aconselhamento Familiar.

Em 2016 a atuação exclusiva com famílias se consolidou enquanto autônoma e uma das principais demandas era o atendimento e cursos de

formação para pais. Foi neste período que, ao buscar novos conhecimentos, encontrei a Disciplina Positiva e passei a estudá-la e aplicá-la.

Após ministrar diversos cursos de formação para pais, surgiu o convite para atuar em formações de professores de algumas escolas privadas de Cascavel – Paraná, no âmbito da educação infantil e da educação básica. Foi neste contexto que se originou o interesse pela temática formação de professores em DP.

Apesar de ser da área das ciências humanas e sociais, o conhecimento e a experiência sobre a realidade escolar eram superficiais. Assim, ao ser demandada em escolas para ensinar professores sobre DP, imaginei que estaria compartilhando um conhecimento já estudado por esses profissionais.

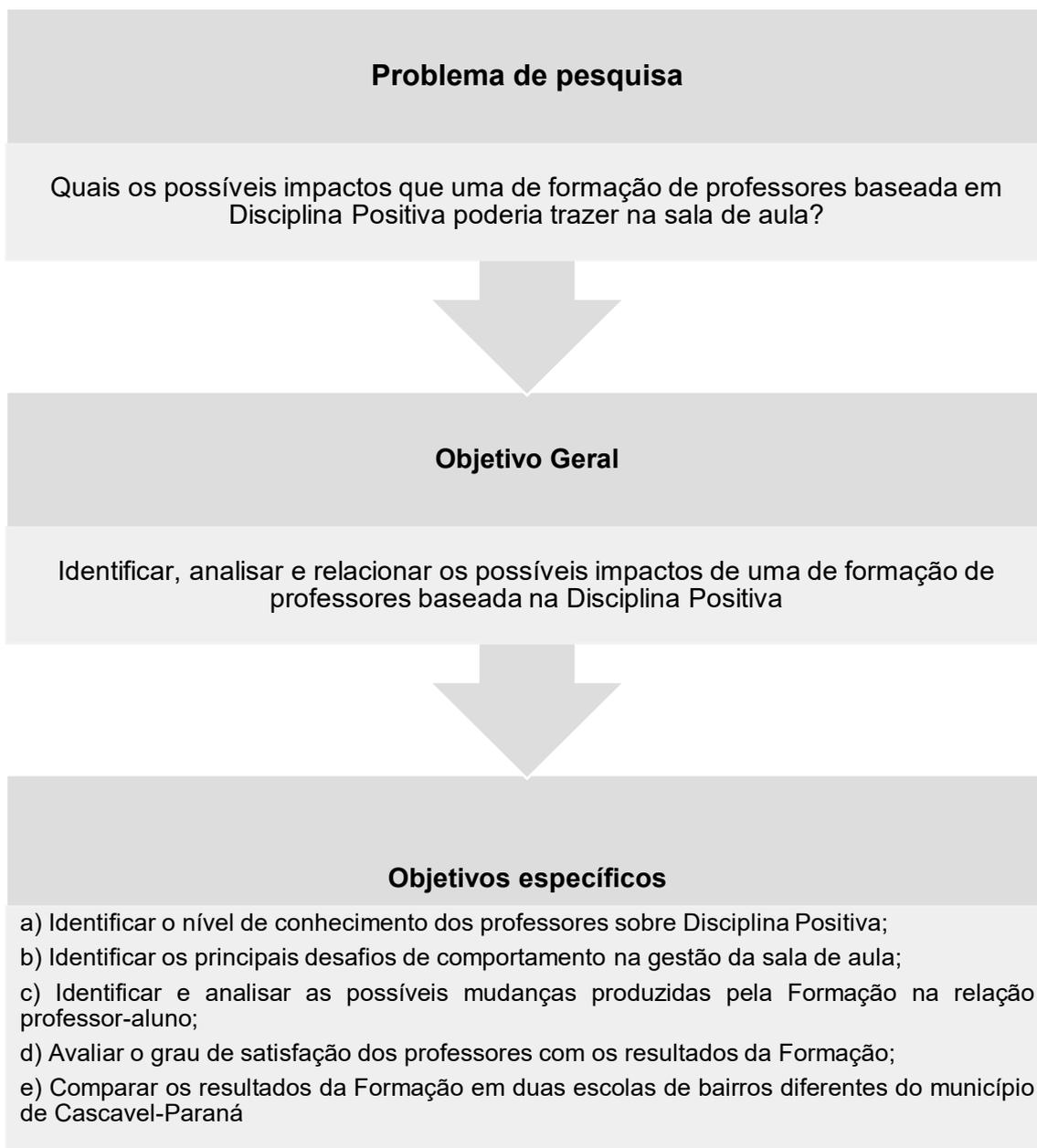
No entanto, fui surpreendida ao perceber o desconhecimento sobre essas práticas e seus fundamentos entre esses professores. Eles relatavam enfrentar diversos desafios com os comportamentos dos alunos e possuíam o genuíno desejo de aprender formas eficazes e respeitadas de agir em sala de aula, ou seja, tinham boas intenções para com as crianças. Entretanto, uma mescla de práticas tradicionais que remetem a punições, recompensas e sermões, faziam parte do repertório, sem a devida clareza de seus fundamentos, muito menos a distância que há entre essas ideias e a DP.

Essa realidade gerou algumas inquietações e, com isso, o desejo de investigar e aprofundar os conhecimentos sobre o tema, que culminaram com o ingresso no mestrado e conseqüentemente o início da trajetória enquanto pesquisadora.

Estudar alternativas para auxiliar professores em sua formação para além dos conteúdos acadêmicos, instrumentalizando esses profissionais com conhecimentos para uma educação integral, pareceu necessário.

A DP propõe um modelo com conceitos e práticas estruturadas para pais e escolas. Assim, ajuda as crianças a alcançarem o senso de conexão, capacidade e colaboração, sem o uso de punições, castigos e recompensas, ou seja, criando-se um ambiente escolar cultivador do respeito mútuo e capaz de encorajar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos alunos.

A partir desse contexto, pode-se observar na (Figura 2), a sistematização da problemática que instigou esta pesquisa, bem como, seus objetivos propostos.

**Figura 2:** Problema e objetivos da pesquisa

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024)

## 1.2 O CAMPO DA PESQUISA

Cascavel é um município localizado no oeste do Paraná – Brasil, com 348.051 habitantes (Brasil 2024). Na área de educação, contava em 2023 com 152 escolas de ensino fundamental e 55 estabelecimentos de ensino médio

(Brasil, 2024)<sup>2</sup>. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, destes números gerais, são 63 escolas municipais com educação infantil e ensino fundamental anos iniciais. O número total de alunos matriculados e docentes no município pode ser conferido na (Tabela 1).

**Tabela 1:** Número de alunos e docentes em 2023 - Cascavel - Paraná

<b>Alunos e Docentes</b>	<b>Quantidade</b>
Matrículas no ensino fundamental	41.250
Matrículas no ensino médio	12.922
Docentes no ensino fundamental	2.511
Docentes no ensino médio	1.108

**Fonte:** Dados do IBGE – Brasil (2024)

Para o estudo, como critério de inclusão das escolas, adotou-se os seguintes parâmetros: (1) ser escolas municipais públicas; (2) estar localizada em regiões diferentes; (3) contexto socioeconômico da população lindeira das escolas (neste critério buscou-se selecionar escolas com distintas características socioeconômicas: uma em região com fragilidade social mediana e outra em localidade com vulnerabilidade social acentuada); (4) participação voluntária das escolas; (5) disponibilidade de espaço para o desenvolvimento do curso de Formação.

Como critério de exclusão foram considerados os seguintes requisitos: (1) não pertencem à rede municipal pública de ensino; (2) localizadas na mesma região geográfica; (3) áreas com perfil socioeconômico semelhante; (4) não manifestarem interesse voluntário (5) não dispuserem de espaço físico adequado para a realização do curso de formação proposto.

A partir dos critérios de inclusão e exclusão duas escolas foram selecionadas, uma escola da zona Oeste (EZO), localizada no Bairro Alto Alegre, e outra em uma região periférica da zona Norte (EZN), localizada no bairro Interlagos.

Como procedimento, inicialmente entramos em contato com a Direção destas escolas e, após a concordância em colaborar com a pesquisa, que

<sup>2</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/cascavel/panorama>. Acesso em: 10 jul 2024.

envolvia a aplicação de uma Formação de professores, por meio de um curso, bem como questionários, enviamos o projeto para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) no sistema de protocolo oficial do município. No dia 27 de julho de 2023 obtivemos aprovação para realização da pesquisa.

Com a aprovação do campo de pesquisa, o projeto e as devidas documentações foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade do Oeste do Paraná - CEP (UNIOESTE), Campus de Cascavel, para a apreciação dos procedimentos éticos. O aceite ocorreu no dia 12 de outubro de 2023, aprovando o projeto de pesquisa com a emissão do parecer número 6.424.759, autorizando o procedimento para a coleta de dados (Anexo 1).

Foram incluídos na pesquisa todos os professores regentes 1, 2 e 3<sup>3</sup>, coordenadores e diretores das duas escolas que aceitaram participar da Formação e do estudo, de modo voluntário. A pesquisa excluiu os demais profissionais das escolas, como, por exemplo, bibliotecários, secretários, zeladoras, merendeiras, bem como os professores das demais escolas municipais de Cascavel-Paraná, tendo em vista a dificuldade de realização da formação em muitas localidades, dentro do prazo, para conclusão do estudo. Também foram excluídos os professores que não desejaram participar do curso de Formação e/ou que não assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Destaca-se que a participação foi voluntária, que os participantes não pagaram e nem receberam para participar do estudo, bem como pelo curso de Formação. Aos participantes foram garantidos o anonimato dos dados coletados, bem como o direito de desistir da participação em qualquer momento, previsto nos critérios éticos do estudo, apresentados no TCLE.

---

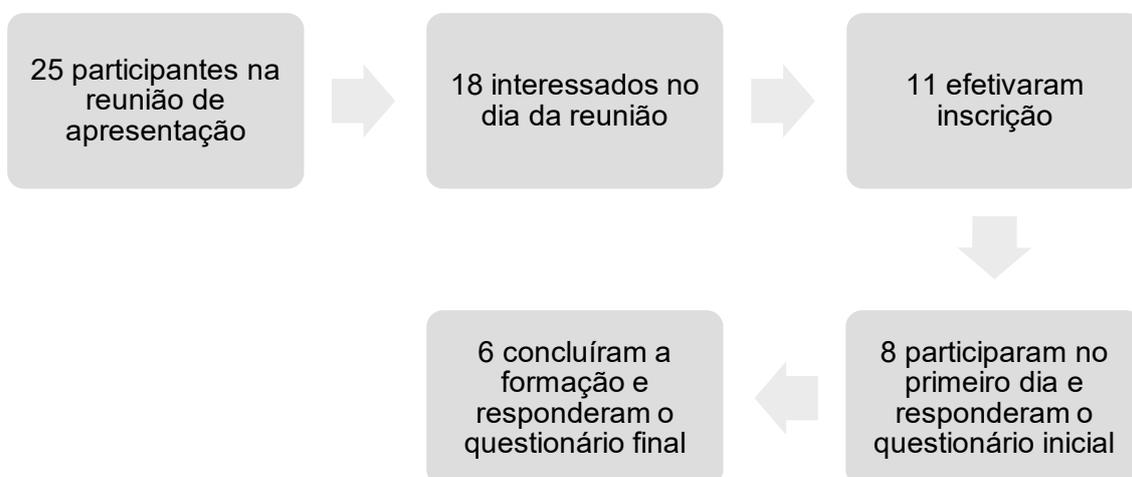
<sup>3</sup> Conforme a Portaria n° 330, de 29 de novembro de 2023 – GAB/SEMED, atuação dos professores de Ensino Fundamental – Anos Iniciais se organiza da seguinte forma: Regente 1: responsável por língua portuguesa e matemática; Regente 2: responsável por história geografia e ciências; Regente 3: responsável por espanhol, arte e educação física.

### 1.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para avaliar os resultados do curso de Formação de Professores em DP, foram utilizados os questionários, e o registro de diário de campo da pesquisadora, aplicado a todos os participantes.

Inicialmente, realizou-se uma apresentação da pesquisa em uma reunião rotineira de professores. Na Escola da zona Oeste, realizou-se a exposição durante a primeira reunião de professores do ano em 08 de fevereiro de 2024. O processo para chegar ao número final de participantes da pesquisa pode ser observado na (Figura 3).

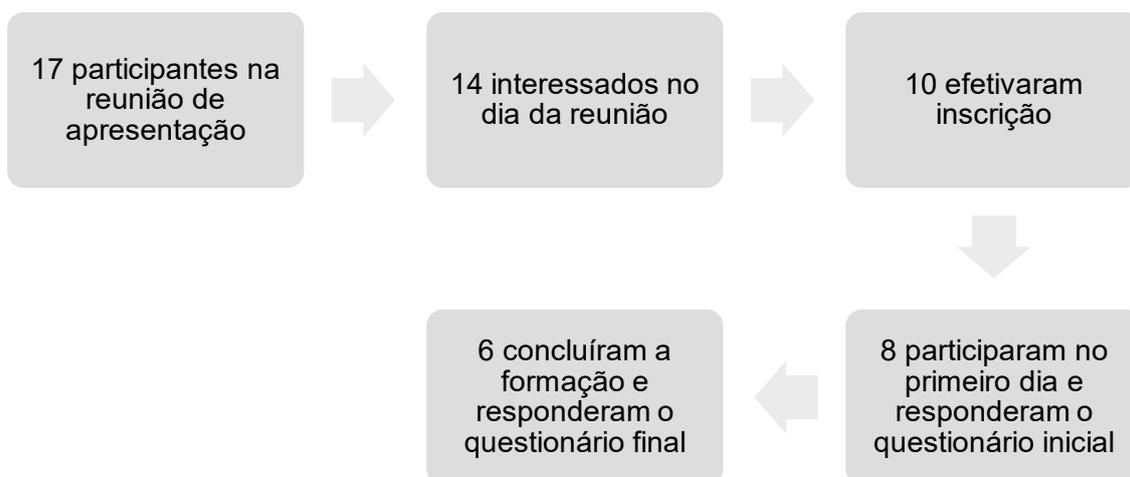
**Figura 3:** Processo para chegar ao número de participantes na Escola da zona Oeste



**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024).

Na Escola da zona Norte, a primeira reunião de professores do ano ocorreu somente dia 11 de abril de 2024, em função de uma reforma que estava ocorrendo na instituição, o que atrasou o início das atividades letivas. Nesta escola, o processo para chegar ao número de participantes da pesquisa consta na (Figura 4).

**Figura 4:** Processo para chegar ao número de participantes na Escola da zona Norte



**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024).

Os participantes que efetivaram a inscrição e não conseguiram participar ou concluir a formação, justificaram por questões inesperadas de saúde na família ou outros compromissos pessoais.

A Formação de professores em Disciplina Positiva ocorreu em 8 encontros com duração de 2 horas cada, totalizando 16 horas de formação. O intervalo entre um encontro e outro foi de 7 a 14 dias. A intenção foi que os participantes tivessem tempo de assimilar e aplicar os conteúdos em sua rotina durante um período, para que fosse possível avaliar os resultados da aplicação prática em sala de aula.

Na Escola da zona Oeste, a Formação ocorreu de 21 de fevereiro à 22 de maio de 2024 nas dependências da escola, no horário das 18h às 20h.

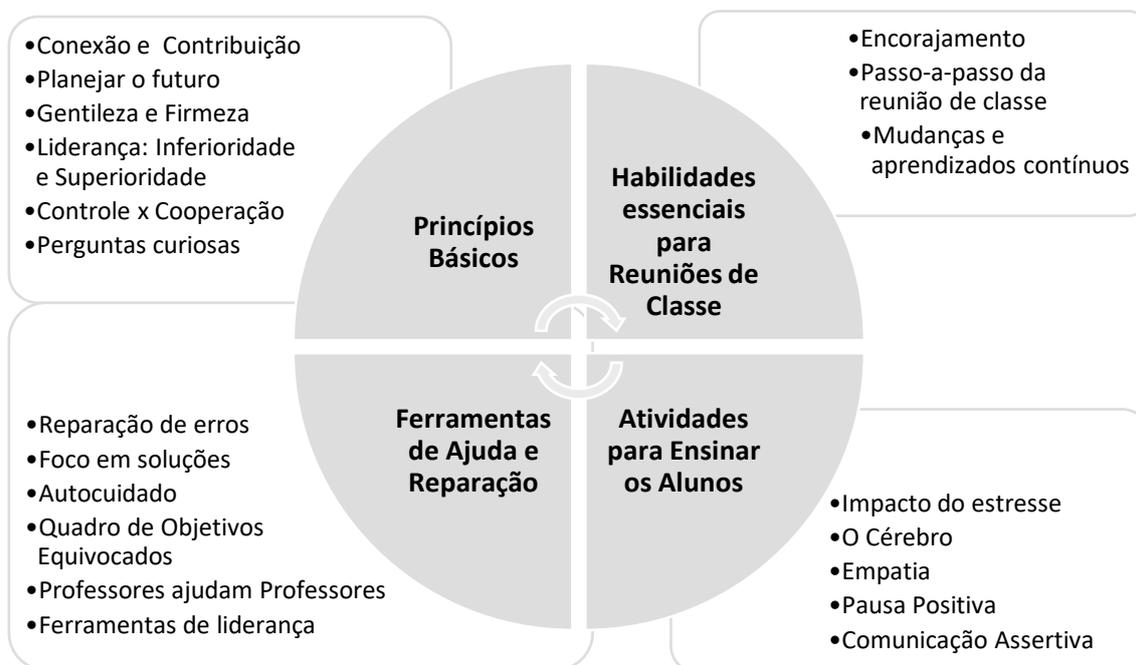
Já na Escola da zona Norte, a Formação também ocorreu na própria escola, entre os dias 25 de abril a 27 de junho de 2024, porém no horário das 17h30 às 19h30. O cronograma com datas e horários foi definido junto à direção das escolas para facilitar a organização e participação dos professores.

A Formação foi organizada contemplando a aplicação de um questionário online inicial (Apêndice 1), no primeiro encontro, bem como a aplicação de um questionário online final (Apêndice 2), no último encontro. Aplicar os

questionários deste modo foi intencional, a fim de possibilitar a comparação dos resultados antes e após a Formação. Os questionários foram respondidos individualmente, preservando o anonimato dos participantes.

O restante da carga horária foi composto por conteúdos e atividades teórico-práticas da DP (Figura 5) na escola e sala de aula, de forma que os conteúdos foram se complementando e interconectando-se.

**Figura 5:** Conteúdos abordados nas atividades da Formação em DP



**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024).

A coleta de dados caracterizou-se como censitária, ou seja, todos os participantes da Formação foram avaliados por meio da aplicação de questionários antes e após a Formação (Figuras 3 e 4).

O questionário é um instrumento para auxiliar o pesquisador na coleta de dados, pois possibilita, segundo Gil (1999) que os respondentes respondam as mesmas perguntas da mesma maneira, facilitando assim a comparação e análise de dados.

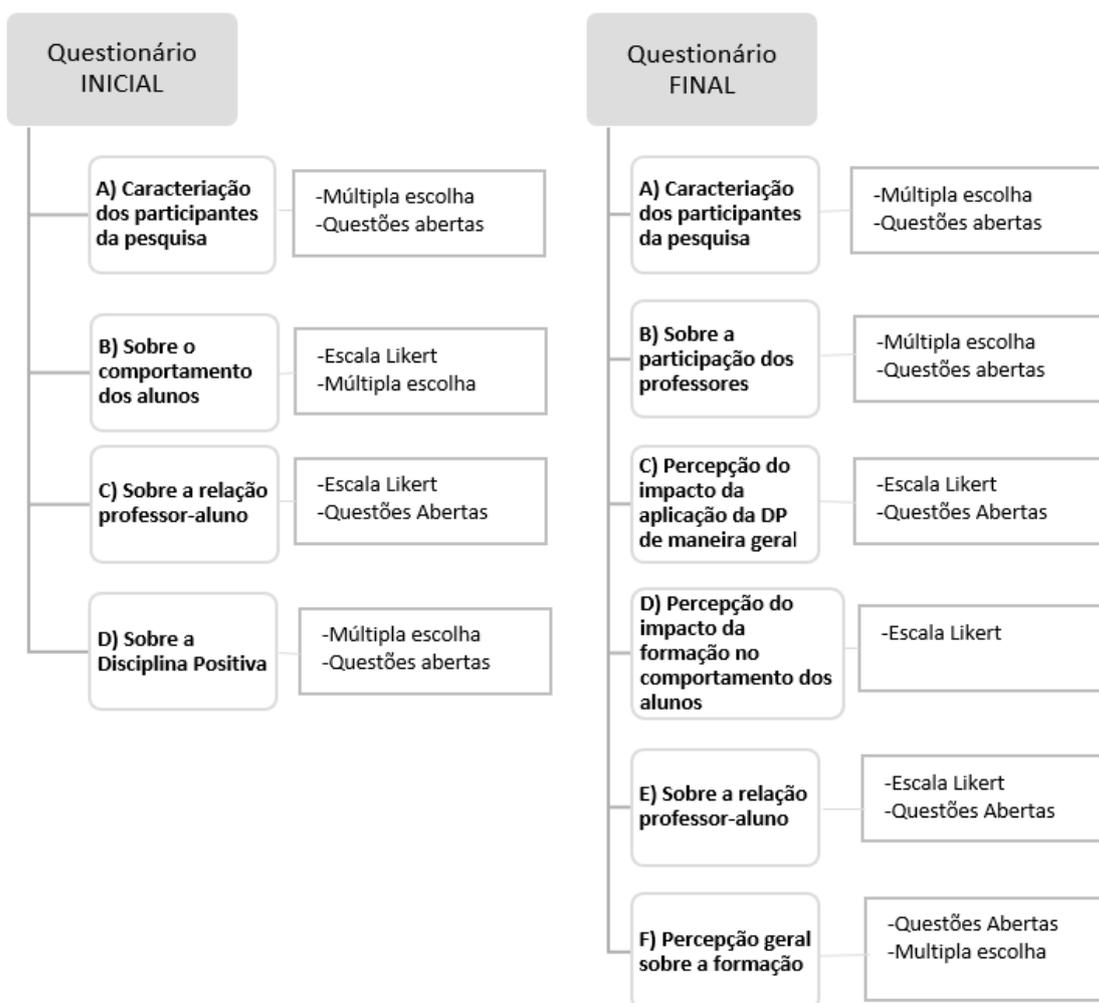
Minayo (2014) afirma que o questionário pode ser estruturado de vários modos: fechado, aberto ou misto. Isso possibilita ao pesquisador escolher o formato que melhor se adequa aos objetivos da pesquisa e ao perfil dos respondentes.

Neste sentido, os questionários utilizados na pesquisa de campo foram desenvolvidos pela pesquisadora, no intuito de construir um banco de dados capaz de auxiliar na resposta aos objetivos da pesquisa.

Os questionários foram estruturados com questões abertas e fechadas. Estas possuíam o intuito de facilitar a análise estatística dos dados. Entretanto, aquelas, foram importantes no sentido de evitar o direcionamento das respostas.

Os questionários foram separados e denominados “inicial”, ou seja, aplicado antes da Formação e “final”, isto é, empregado após a Formação. Cada questionário foi estruturado em blocos de questões (Figura 6).

**Figura 6: Estrutura dos questionários em blocos**



**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024).

Além dos questionários, outro instrumento utilizado foi o diário de campo. Este diário trata-se de um registro de observações, reflexões e experiências do

pesquisador durante o processo de estudo. Trata-se de um instrumento essencial para documentar detalhes dos eventos e percepções durante a pesquisa (Bogdan; Biklen, 1999).

Strauss e Corbin (2008), afirmam que as anotações realizadas no diário de campo podem ser utilizadas como dados primários na análise qualitativa. Elas fornecem um contexto precioso e pormenorizado que pode ser essencial para a interpretação dos resultados.

Segundo Flick (2009), este instrumento estimula o pesquisador a refletir criticamente sobre suas observações e experiências, oportunizando uma análise mais intensa e compreensiva dos dados coletados.

Vale mencionar que, o diário de campo, é instrumento de trabalho cotidiano do assistente social, graduação da pesquisadora. Neste estudo, o diário foi realizado após a aplicação de cada módulo da formação, por meio do registro de acontecimentos, relatos e percepções. As falas dos participantes, registradas em diário de campo, foram codificadas (EZO1, EZO2, EZO3, EZO4, EZO5, EZO6, EZN1, EZN2, EZN3, EZN4, EZN5, EZN6) para serem expressas preservando o anonimato dos pesquisados.

#### **1.4 TRATAMENTO DOS DADOS**

Uma etapa essencial no desenvolvimento da pesquisa é o tratamento dos dados. Esse processo, realizado de maneira adequada, segundo Gil (1999), permite que o pesquisador extraia informações significativas e responda o problema de pesquisa de modo robusto e confiável.

Para análise quantitativa das questões fechadas, os dados foram tabulados no *Excel* e, em seguida, analisados com o uso de tabelas dinâmicas. Esse processo permitiu a geração de tabelas e gráficos, além da aplicação de técnicas de estatística exploratória (mínimo, média, máximo, desvio padrão, coeficiente de variação), sempre que pertinente.

Para Richardson (2007), essa abordagem analítica é fundamental para organizar e descrever os atributos básicos dos dados de uma pesquisa, proporcionando uma visão geral das tendências, padrões e distribuições. O autor destaca que, para descrever os principais aspectos dos dados, essa análise

engloba o emprego de medidas de tendência central (média, moda e mediana) e de dispersão (desvio padrão e variância).

No que tange às questões abertas, procedeu-se ao agrupamento e à análise temática das respostas fornecidas pelos participantes. Essa abordagem permitiu a identificação e a compreensão dos principais aspectos mencionados em relação a cada questão específica do estudo.

Em relação a análise qualitativa dos dados, seguiram-se os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2016), que consiste em uma técnica de pesquisa que objetiva interpretar e categorizar os dados qualitativos, possibilitando identificar padrões e significados implícitos. Visando o “conhecimento de variáveis de ordem psicológicas, sociológicas, históricas etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (Bardin, 2016, p. 44).

Neste sentido, realizou-se um processo de categorização dos dados, ou seja, as unidades de registro foram identificadas no material coletado, permitindo a emergência de categorias iniciais. Estas foram condensadas, isto é, analisadas e refinadas resultando em quatro categorias finais mais abrangentes e significativas.

Os significados subjacentes as categorias finais foram interpretados, buscando identificar padrões, tendências e relações entre os dados.

Para aumentar a credibilidade e a validade dos achados e garantir uma interpretação mais abrangente e precisa dos dados, utilizou-se também a triangulação dos dados. De acordo com Minayo (2014), essa técnica envolve a utilização de múltiplas fontes, métodos e perspectivas para validar os resultados da pesquisa, fortalecendo a robustez de suas conclusões. Neste estudo a triangulação dos dados ocorreu na relação entre os dados, nas comparativas entre as instituições, na discussão dos dados, e associação com a bibliografia existente.

Em relação as quatro categorias finais, fruto da análise de conteúdo e da triangulação, foram apresentadas e discutidas na dissertação, oferecendo uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado.

Essa abordagem metodológica permitiu ir além da mera descrição dos dados, revelando significados ocultos e nuances importantes que contribuíram

para a construção de um conhecimento mais rico e aprofundado sobre o tema da pesquisa.

## 2. OS FUNDAMENTOS DA DISCIPLINA POSITIVA

As raízes da DP, foco deste estudo, encontram-se no trabalho desenvolvido por Alfred Adler (1870-1937), no início do século XX, e seu seguidor Rudolf Dreikurs (1897-1972). Jane Nelsen, criadora da DP, deu continuidade ao trabalho de Adler, implementando, acrescentando e divulgando suas ideias (Nelsen; Erwin; Duffy, 2018).

Assim, parece relevante abordar alguns aspectos que envolvem a teoria Adleriana, como a contextualização de seu surgimento, princípios teóricos e seu encontro com a educação.

### 2.1 ALFRED ADLER E O CONTEXTO DO SURGIMENTO DE SUAS IDEIAS

Segundo Kishimi e Koga (2020), Alfred Adler, médico psiquiatra austríaco, é um dos nomes mais importantes do mundo da psicologia junto com Freud e Jung. Apesar de suas teorias serem amplamente aceitas na Europa e nos Estados Unidos, durante muitos anos foi um gigante esquecido.

Nelsen (2015), bem como Kishimi e Koga (2020) afirmam que Adler era um estudioso à frente de seu tempo. Ele desejava levar seu conhecimento a todos os seres humanos (Adler, 1957).

Segundo Wolf (1957) *apud* Adler (1957) essa postura de que os conhecimentos científicos não são patrimônio particular de alguns intelectuais, era uma regra inspiradora de Alfred Adler, que acreditava que o valor de qualquer conhecimento está diretamente relacionado com sua utilização pela humanidade.

No início do século XX suas ideias ficaram conhecidas como “Psicologia Individual” ou “Psicologia Adleriana”. Para Kishimi e Koga (2018), a teoria construída por Adler vai além da psicologia, tratando-se assim de filosofia. Estes autores ainda seguem afirmando que, talvez, por essa característica filosófica, a obra de Adler foi considerada incompleta no mundo da psicologia, não o consolidando no mundo acadêmico.

Porém, Kishimi e Koga (2020) esclarecem que Adler não escolheu a psicologia para analisar a mente humana. Ele era um médico que desejava

descobrir o que é a felicidade para o ser humano e, em sua época, a abordagem mais avançada para compreender os humanos era a psicologia.

[...] Não devemos nos deixar impressionar pelo nome “psicologia adleriana” nem perder tempo comparando-o com Freud e Jung. Se Adler tivesse nascido na Grécia Antiga, talvez escolhesse a filosofia, e se Sócrates e Platão tivessem nascido em nosso tempo, talvez escolhessem a psicologia (Kishimi e Koga, 2020, p. 264).

Da mesma forma, Vigotski<sup>4</sup> (2022), que viveu na mesma época que Adler, afirma que a psicologia individual foi uma “corrente psicológica amplamente difundida e muito influente na Europa e na América” (Vigotski, 2022, p. 89).

Handlbauer (2005) descreve Alfred Adler como um garoto que cresceu nas ruas da periferia de Viena. Para Kishimi e Koga (2020), a morte do irmão mais novo, motivou sua escolha, na vida adulta, pela medicina. Entretanto, Leal e Massimi (2017) afirmam que essa escolha foi resultado de diversos fatores, como, a saúde frágil de Adler aos 5 anos, que o aproximou da morte, sua superação escolar quando foi da mediocridade ao sucesso notável, bem como, a aprovação de seu pai à sua ambição pela medicina.

Enquanto médico, a maioria de seus pacientes eram pertencentes à classe média e classe inferior, ou seja, pessoas do ambiente social onde cresceu (Handlbauer, 2005).

Bruder-Brezzel (1983) *apud* Handlbauer (2005) afirma que os pacientes em consultório e clínica eram um grande material de pesquisa para Adler. Sua clientela era formada principalmente por pequenos burgueses de Viena. Wassermann (1958) *apud* Handlbauer (2005) concluiu que “ a mentalidade das classes média e inferior se refletia nas teorias de Adler” (Wasserman, 1958 *apud* Handlbauer, 2005, p. 163).

Em uma situação profissional não privilegiada, Adler, instintivamente agiu focando em soluções para fortalecer seus pacientes ao invés de realizar longas análises. Ele tentou criar uma abordagem compreensiva “para poder tratar os

---

<sup>4</sup> Apesar deste trabalho não se utilizar da teoria de Vigotski para sua fundamentação teórica, julgou-se apropriado mencionar suas citações sobre Alfred Adler tendo em vista que ambos viveram na mesma época histórica e Vigotski (2022) declara a influência da psicologia adleriana em seus estudos.

mais variados males sociais e psicológicos de forma padronizada” (Handlbauer, 2005, p. 163).

Além disso, era descrito como alguém modelado pelo século XX, ou seja, receptivo aos agitos políticos ante a guerra, vinculado a emergente democracia social, jovial, cosmopolita, frequentador de cafés e entusiasmado por disseminar suas ideias (Handlbauer, 2005).

Para Kishimi e Koga (2018), Adler não foi um intelectual de gabinete. Ele preferia manter diálogos pessoais nos cafés de Viena e em pequenos grupos de discussão.

Alfred Adler foi contemporâneo de Sigmund Freud e, a convite deste, fez parte, em 1902, do início da chamada “Sociedade de Quarta-feira”, movimento psicanalítico que marcou o início da psicoterapia moderna, dando margem “ao crescimento de uma profissão atualmente operante, que atende a milhares de pessoas em todos os continentes” (Handlbauer, 2005, p. 10).

Handlbauer (2005) demonstra em sua pesquisa que Adler foi aprimorando aos poucos suas ideias enquanto permanecia no grupo psicanalítico. O autor relata por exemplo que na palestra de 23 de fevereiro de 1910, “a falta de habilidade de Adler em explicar claramente seus pontos de vista foi criticada por diversos participantes na discussão que se seguiu” (Handlbauer, 2005, p. 102). Mas, na primeira reunião de 1911, Adler se expressou claramente e sem confusão, explicitando o contraste de suas ideias com a opinião de Freud. Isso selou a separação entre Freud e Adler, um seguindo com a escola de psicanálise e o outro com a psicologia individual — ou seja, cada um passou a desenvolver sua própria abordagem teórica e clínica, com fundamentos distintos sobre o funcionamento psíquico e o comportamento humano.

Sperber (1926) *apud* Handlbauer (2005) afirma que Freud considerava Adler a “mente mais afiada de todo grupo”, a ponto de sugerir, em 1910, cuidado com seus escritos, pois “o perigo com ele é bem maior, considerando sua grande inteligência” (Freud, 1910 *apud* Handlbauer, 2005, p. 127). Nelsen, Erwin e Duffy (2018) mencionam que eles discordavam em quase tudo. E o conflito de separação entre Adler e Freud em 1911 foi:

[...] a primeira grande cisão na história da psicanálise [...] importante é reconhecer que a primeira cisão dizia respeito a

consequências que condicionariam o desenvolvimento da psicanálise e da psicoterapia até os dias atuais. (Handlbauer, 2005, p. 10)

Para Handlbauer (2005), diversas foram as causas desse rompimento. Os dois tinham muitas diferenças de personalidade e origens sociais diferentes. Seus pacientes tinham antecedentes sociais divergentes. Enquanto Adler atendia pessoas da classe média e baixa de Viena, Freud, em sua maioria, possuía pacientes da classe alta.

A institucionalização do movimento psicanalítico com sua expansão para outros países, a instalação de Carl Gustav Jung<sup>5</sup> na direção do movimento em Zurich, causando uma tensão entre os representantes de Viena, o almejado reconhecimento acadêmico de Freud acontecendo, já que ele não tinha boa reputação científica até então, a mudança de atitude de Freud sobre Adler, também são possíveis causas para esse conflito (Handlbauer, 2005).

Segundo Handlbauer (2005) é enganosa a afirmação que a participação política de Adler no movimento socialista da época, foi causa do rompimento. Ele era casado com uma russa e era conhecido entre os membros do grupo como “o socialista”. Foi considerado o primeiro a tentar conectar psicanálise e marxismo.

Já para Vigostki (2022), Adler e seus amigos eram social-democratas e a separação entre Adler e Freud em duas escolas “ foi provocado pela diferença existente nos pontos de vista sociais e políticos dos representantes da psicanálise” (Vigostki, 2022, p. 92-93).

Rühle (1926) *apud* Vigotski (2022) afirmou que a teoria de Adler tinha um caráter revolucionário, tendo conclusões coincidentes com a sociologia revolucionária de Marx. Já para Furtmüller (1965) *apud* Handlbauer (2005):

[...] Adler nunca esteve particularmente interessado na teoria econômica de Marx: O conceito sociológico sobre o qual o marxismo baseia-se, era algo bem diferente, e teve uma influência decisiva em todo desenvolvimento do pensamento de Adler. De Marx, ele aprendeu como a situação social estabelecida, sem que o indivíduo soubesse, influenciava a vida

---

<sup>5</sup> Jung ingressou no movimento psicanalítico em 1906. Ele foi o correspondente mais importante de Freud durante alguns anos e, em 1910, com a expansão internacional da psicanálise, Freud desejou que ele liderasse o movimento em Zurich – Suíça. Mais tarde, após a saída de Adler, Jung também deixou a sociedade psicanalítica de Freud (HANDLBAUER, 2005).

intelectual e emocional do indivíduo. Aqui, também, Adler não era um marxista no sentido ortodoxo da palavra. Enquanto seus amigos argumentavam a respeito da interpretação de passagens difíceis e ambíguas de Marx, esse silencioso ouvinte absorvia as ideias de Marx, amalgamando-as com a sua própria personalidade e deu-lhes tempo para amadurecer (Furtmüller 1965, *apud* Handlbauer, 2005, p. 82-83).

Kishimi e Koga (2020) relatam que, quando estava na universidade, Adler era profundamente interessado no socialismo. Entretanto, após vivenciar a realidade da Revolução Russa, depois da Primeira Guerra mundial, se desiluiu com o marxismo. A partir de então passou a acreditar no resgate da humanidade através da reforma educacional, ao invés da reforma política.

Adler (1957) afirma que suas considerações se assentam sim na descrição materialista da sociedade ensinada por Marx e Engels, ou seja, a forma de pensar e agir dos indivíduos é determinada pela base econômica ou a forma técnica em que o povo vive. Entretanto, ele continua destacando que a teoria adleriana harmoniza-se somente em parte com os conceitos marxistas, pois:

A história, e o nosso exame da vida do indivíduo (isto é, a Psicologia Individual) nos ensinam, entretanto, que as vezes é útil para o indivíduo dar uma resposta errada às exigências de uma situação econômica. Procurando evadir-se da situação econômica, pode ele tornar-se inextricavelmente emaranhado nas malhas de outras reações. Nosso trajeto para a verdade absoluta será inçado assim de erros de toda espécie (Adler, 1957, p. 38)

Além disso, Handlbauer (2005) relata que Freud convivia de forma amistosa com diversos socialistas importantes e que a ligação entre o grupo que formava a “Sociedade de Quarta-feira” com a social-democracia era descrita de modo equivocado, já que vários de seus membros eram liberais conservadores. A similar posição social conectava mais o grupo do que concordâncias políticas.

Para este autor, Adler realmente foi o primeiro a idealizar o encontro entre psicanálise e marxismo, mas isto não foi um destaque, portanto trata-se de um exagero citar isso como causa do confronto.

Apesar das diversas supostas causas que contribuíram para o conflito, Handlbauer (2005) afirma que os motivos mais profundos para essa briga estavam no campo teórico. Adler era descrito como ambicioso na direção de

construir seu próprio sistema teórico, e Freud foi caracterizado como resistente à correção de seus pontos de vista, pois Adler apontava inconsistências na psicanálise desenvolvida até aquele momento.

O mesmo autor, analisando as cartas trocadas entre Freud e Adler em 1910, descreve Adler como ingênuo em relação ao rompimento:

Essas cartas, escritas no outono de 1910, demonstram que Freud já estava claramente pensando em eliminar Adler. Por outro lado, Adler tinha a ilusão de que Freud procurava integrar suas abordagens. Em sua tentativa de desenvolver claramente suas divergências teóricas, Adler não considerava o fato de que elas poderiam levar à separação dos dois (Handlbauer, 2005, p. 128).

Freud, sentindo-se abandonado e ferido pelas críticas de Adler ao seu trabalho, empreendeu a separação. “Hoje não há dúvidas de que a iniciativa para o rompimento partiu de Freud e de todo um trabalho engendrado desde o final de 1910 para a expulsão de Adler.” (Handlbauer, 2005, p. 196). Essa exclusão levou a perda de vários adeptos de Freud em vários locais.

Para Handlbauer (2005), esse conflito que marcou as duas escolas mais antigas de psicoterapia moderna, ou seja, a psicanálise e a psicologia individual, trouxe, de um lado, enormes avanços e, de outro, grandes retrocessos. Avanços porque os confrontos sempre trazem à tona aspectos teóricos e práticos não observados e previstos e, retrocessos porque acabam por cortar conexões entre as escolas teóricas de maneira geral, impedindo que umas aprendam com as outras.

Depois do rompimento, Kishimi e Koga (2020) descrevem que Adler ministrou palestras populares e seminários públicos em Viena, mas logo foi recrutado para a primeira guerra mundial como oficial médico, atuando num hospital militar na área de neurologia e psiquiatria. “seu trabalho era um só: tratar os soldados sob seus cuidados e devolvê-los as frentes de batalha o mais rápido possível” (Kishimi; Koga, 2020, p. 197).

No pós-guerra, sua teoria estava sendo cada vez mais reconhecida internacionalmente, sua rede de interessados e amigos fora da Áustria crescia e profissionais de outros países vinham conhecer sua teoria e levá-la para seus territórios.

Sendo um austríaco descendente de judeus, necessitou deixar a Áustria durante a perseguição nazista, prosseguindo com seu trabalho nos Estados Unidos (Nelsen, 2015).

Em terra norte americana, a continuidade e divulgação de seu trabalho na América e Europa foi favorecida por sua admissão na Escola de Medicina de Long Island em 1932, já que em Viena, domínio de Freud, sua qualidade como pensador, terapeuta e educador não foi valorizada (Fadiman; Frager, 1986 *apud* Baluta, 2019).

De acordo com Leal e Massimi (2017), o estilo de vida de Adler descrito como um trabalhador incansável que não descansava nas férias, levou a consequências sérias de esgotamento e problemas no coração. Assim, ele faleceu durante uma turnê de palestras em Aberdeen, na Escócia, no ano de 1937 quando desmaiou repentinamente e faleceu a caminho do hospital.

Após a morte de Adler, seu efusivo seguidor, o médico e educador Rudolph Dreikurs (1897-1972) continuou desenvolvendo a psicologia adleriana. Dreikurs escreveu livros para ajudar pais e professores a compreenderem a aplicação prática da teoria de Adler na melhoria das relações com as crianças (Nelsen, 2015).

Adler desenvolveu diversas ideias tratando da necessidade de uma reforma educativa exigindo a educação do educador (Handlbauer, 2005) e frisava a importância da escola neste processo de mudança (Adler, 1957).

Segundo Kishimi e Koga (2020), “uma de suas maiores realizações foi a criação de clínicas de terapia infantil em várias escolas públicas da cidade de Viena, um pioneirismo na época” (p. 266). Na escola, tratava crianças e pais, ensinava professores, médicos e terapeutas e sua teoria ficou conhecida “das escolas para o mundo” (Kishimi; Koga, 2020, p. 267). É neste sentido que “Wittels denomina a pedagogia como o terreno principal da aplicação da psicologia de Adler” (Vigotski, 2022, p. 95).

Infelizmente, esse trabalho conduzindo clínicas infantis findou-se abruptamente em 1934 quando os austrofascistas derrotaram a república austríaca tendo como um de seus principais objetivos aniquilar a reforma escolar e implementar sua nova autoridade (Leal; Massimi, 2017).

A partir deste contexto, faz-se necessário compreender a teoria adleriana para vislumbrar sua aplicação no campo da educação, já que essa teoria fundamenta a Disciplina Positiva em sala de aula, foco principal deste estudo.

## **2.2 OS PRINCÍPIOS DA TEORIA ADLERIANA**

Para apresentar os principais conceitos da teoria desenvolvida por Alfred Adler, buscou-se principalmente sua obra “A Ciência da Natureza Humana”, escrita em 1927 e traduzida para o português, em sua quarta edição, em 1957. Infelizmente esta foi a única obra encontrada deste clássico na língua portuguesa. Entretanto, observou-se que é o texto mais presente deste autor nas referências bibliográficas utilizadas nos livros da “Disciplina Positiva”, bem como no artigo mais recente de Jane Nelsen<sup>6</sup>.

No intuito de facilitar a apresentação desta teoria, organizou-se a escrita em tópicos. Entretanto, preservou-se a utilização dos termos conforme apresentados por Adler em sua obra.

### **2.2.1 O movimento entre o contexto social e a finalidade da vida psíquica**

Para Adler (1957) o movimento desenvolve a vida psíquica, que jamais está isolada, ou seja, relaciona-se sempre com o meio externo. Essa mobilidade estimula, promove e incita uma crescente intensificação da alma. Quanto mais movimento mais crescimento para o indivíduo.

O resultado desse relacionamento entre o indivíduo e seu meio é heterogêneo. Marca o organismo, acentua peculiaridades e gera qualidades e defeitos. Essas características são relativas, pois é a situação em que o indivíduo está inserido que define o valor das coisas, ou seja, se algo é bom ou ruim (Adler, 1957).

Esses movimentos da alma são movidos por um objetivo (teleologia), determinados pela dinâmica da vida, ou seja, pela necessidade de adaptação do

---

<sup>6</sup> NELSEN, J. **Discipline Positive Travels the World**. The Journal of Individual Psychology, Volume 79, Number 2, Summer 2023, p. 88-104 Article.

homem ao meio. Assim, a vontade humana não é livre, mas se limita a um certo fim (Adler, 1957).

Parece-nos impossível conceber a alma como outra coisa senão força a agir rumo a um objetivo – e a Psicologia Individual considera todas as manifestações da alma humana como dirigidas para um objetivo (Adler, 1957, p. 31).

Assim, as pessoas são movidas por metas e essa premissa teleológica de Adler contrapõem-se a etiologia Freudiana que acredita que os indivíduos são movidos por causas do passado (Kishimi; Koga, 2018).

Para Vigotski (2022), Adler nos libera das teorias conservadoras de Freud que nos reduzem ao passado, considerando o aspecto social que exige adaptações, bem como a ideia de um objetivo que determina o futuro. Desta forma acontecerá o desenvolvimento da personalidade em um movimento eterno.

[...] a perspectiva revolucionária do futuro permite compreender o desenvolvimento e a vida da personalidade como um processo único que tende para *adiante* e que, com necessidade objetiva, está dirigido para um ponto final, para o final traçado pelas exigências do ser social (Vigotski, 2022, p. 258).

Desta forma, Vigostki ressalta que “Adler está certo quando aconselha analisar qualquer ato em sua relação com o plano único da vida e com seu objetivo final” (Vigotski, 2022, p. 109). E exemplifica de modo prático dizendo que “os movimentos do tigre que persegue a sua presa estarão desprovidos totalmente de sentido se não tivermos em conta o último ato desse drama, quando o tigre devora sua presa” (Vigotski, 2022, p. 252).

Mas Adler não nega a importância do passado. Para ele, o objetivo de cada ser humano, forma-se através das impressões recebidas no meio, durante a infância. Nesta fase, embora de forma primitiva, surgem os primeiros traços de uma filosofia de vida, isto é, a criança é forçada a assumir uma atitude perante a vida, condicionando-a a reagir de modo particular aos desafios que se apresentam. Desta forma, todo adulto possui um padrão de comportamento, determinado ainda na infância, que conduz a sua vida (Adler, 1957).

Neste sentido, para compreender como o homem pensa, Adler (1957) afirma que é preciso compreender as suas relações sociais. O homem só pode proteger-se e preservar a espécie se viver em condições favoráveis e, a vida social, lhe proporcionou isso. Portanto, as relações sociais tornaram-se necessárias. A subordinação do indivíduo ao grupo é a melhor garantia para continuação da humanidade.

Porém, no grupo, a alma humana não é livre. O indivíduo resolve problemas o tempo todo e as condições do grupo onde ele está inserido exercem uma influência poderosa sobre sua vida. Neste sentido, ele concorda com a mesma lógica da vida social defendida por Karl Marx<sup>7</sup>, mas não por completo. Através da psicologia individual, ele percebeu que os indivíduos dão respostas divergentes às exigências sociais que, conseqüentemente, os colocam em trajetos de toda espécie (Adler, 1957).

É na lógica da vida social que todas as faculdades da vida humana se desenvolvem (Adler, 1957). E, para Adler, é também nos relacionamentos interpessoais que todos os problemas têm base. Ele afirma ironicamente que, para se livrar dos problemas, bastaria viver isolado no universo. No entanto, uma pessoa só se desenvolve no meio sociocultural. O próprio conceito de solidão possivelmente não existiria em uma circunstância de isolamento (Kishimi; Koga, 2018).

### **2.2.2 O sentimento de inferioridade e a compensação pela dominação**

Ao tratar de relações sociais e a necessidade de adaptação dos indivíduos ao meio, Adler (1957) afirma que o homem natural possui constantemente um sentimento de inferioridade. Kishimi e Koga (2018) consideram Adler a primeira pessoa a usar esta expressão.

Segundo Handlbauer (2005), Adler iniciou o desenvolvimento da teoria sobre o sentimento de inferioridade em 1906, com base em suas experiências enquanto clínico geral no distrito de Viena, em especial com um grupo específico

---

<sup>7</sup> Marx descreveu a estratificação materialista da sociedade como determinante do modo de pensar e agir dos indivíduos, ou seja, a “[...] a forma técnica em que o povo vive, determina a superestrutura ideal e lógica” (Adler, 1957, p. 38).

de pacientes: artistas e acrobatas de shows. Estes eram indivíduos com força física e habilidades extraordinárias, contudo Adler conhecia suas fraquezas e males físicos. Observando esses pacientes, ele desenvolveu o conceito de compensação da inferioridade orgânica<sup>8</sup>.

Adler prosseguiu seu estudo transformando-o em uma importante publicação médica para a época. Apesar de sofrer inúmeras críticas, este livro foi de grande importância para a construção da teoria adleriana. A introdução dos conceitos de inferioridade orgânica e compensação foram preliminares dos conceitos subsequentes do sentimento de inferioridade e do empenho pela superioridade ou poder (Handlbauer, 2005).

Para Adler (1957) o sentimento de inferioridade, ou seja, uma espécie de insegurança, faz parte da natureza humana. Esse sentimento atua como um estímulo para a adaptação ao meio, fazendo com que o homem seja precavido e previdente. Por isso, os indivíduos necessitam de um órgão psíquico capaz de realizar esses processos de adaptação e segurança, levando em conta a vida social.

Teria sido muito mais difícil transformar o organismo do primitivo homem animal acrescentando-lhe os recursos anatômicos de chifres, garras ou dentes afiados, a fim de habilitá-lo a lutar contra a natureza hostil, do que aperfeiçoar-lhe o órgão psíquico. Só este lhe poderia ser de pronto auxílio, compensando suas deficiências orgânicas (Adler, 1957, p. 40).

Isto gerou uma evolução para pensamento, sentimento e ação, de acordo com a lógica da vida social. Essa lógica se desenvolve em direção do que é universalmente útil para a sociedade. Assim, não é possível compreender a vida psíquica sem entender seus aspectos sociais “[...] Estas condições modelam a alma e dirigem a sua atividade” (Adler, 1957, p. 42).

---

<sup>8</sup> Antes de chegar ao conceito de sentimento de inferioridade, Adler observou, em suas investigações, que as anomalias ou doenças dos indivíduos estavam relacionadas com deficiências morfológicas em dois ou mais órgãos (inferioridade orgânica). Essas anomalias eram uma manifestação visível do esforço para tornar o órgão inferior adaptável culturalmente (compensação). Ele também observou que esses esforços de compensação levavam a um melhor funcionamento do órgão com defeito e sempre aumentavam a capacidade cerebral, contrabalanceando o defeito (Handlbauer, 2005). “[...] Sentir a deficiência dos órgãos é, para o indivíduo, um estímulo constante para o desenvolvimento de sua psique” (Rülhe *apud* Vigotski, 2022, p. 91).

Para Adler (1957) o começo da vida é marcado por mais ou menos senso de inferioridade. Esse sentimento está presente em toda criança e pode se caracterizar por uma inferioridade orgânica, social ou econômica. Mais cedo ou mais tarde a criança percebe sua inaptidão perante os outros, ou seja, que é menor, tem atitudes desajeitadas, comete erros, dentre outros.

Kishimi e Koga (2018) reiteram que as pessoas entram no mundo como seres impotentes e possuem o desejo de escapar desse estado de impotência. “a criança tem sempre na vida uma situação de inferioridade; se não fosse um certo rigor de sentimento social da parte da família, ela seria incapaz de subsistir” (Adler, 1957, p. 78)

A inferioridade será acentuada a depender de como os adultos se relacionam com a criança e fixará o rumo da vida do indivíduo ainda na infância. Esse sentimento é uma força geradora dos impulsos de luta e vai determinar como ela conseguirá paz e segurança na vida, ou seja, vai determinar os fins (teleologia) da sua existência e preparar o caminho para que essa meta seja atingida (Adler, 1957).

Kishimi e Koga (2018) afirmam que todos os sentimentos de inferioridade são subjetivos e emergem da comparação com os outros, ou seja, dos relacionamentos sociais. Neste sentido, Adler (1957) declara que a educação de uma criança pode ser prejudicada por dois motivos: a intensificação e persistência do senso de inferioridade da criança; e o incentivo ao predomínio ou dominação sobre o meio e os outros. Crianças educadas desta forma tendem a interpretar os fatos como derrotas e sentem-se vítimas esquecidas e injustiçadas.

Assim, iniciam-se os primeiros erros na educação: exigir mais do que a criança pode fazer, escancarar suas fraquezas, encará-las como brinquedos, vê-las como uma propriedade que necessita ser vigiada ou tratá-las como inúteis cargas humanas. Essas atitudes levam à crença nas crianças de serem capazes apenas de dar prazer ou desprazer para os adultos, acentuando o senso de inferioridade. Isso depois se transportará para hábitos e atos na vida adulta (Adler, 1957).

É o sentimento de inferioridade da infância que vai determinar o alvo da existência de um indivíduo: alcançar a dominação, ou seja, o sentimento de

superioridade e consideração, realizando assim uma compensação, para que sua vida lhe pareça digna de ser vivida (Adler, 1957).

O mecanismo da luta por compensação com que a alma tenta neutralizar o torturante senso de inferioridade, tem o seu equivalente no mundo orgânico. É fato bem conhecido que os órgãos de nosso corpo mais essenciais para a vida conseguem um supercrescimento e uma superfunção quando sua eficiência diminui por algum dano causado à sua natureza normal. É assim que, nos embaraços circulatórios, o coração, parecendo extrair novas forças de todo corpo, pode hipertrofiar-se, até se tornar mais forte do que um coração normal. Do mesmo modo, a alma, sob a compressão do sentimento de inferioridade, ou pela torturante ideia de que se é pequeno e inerte, tenta com todas as suas forças sobrepujar este “complexo de inferioridade” (Adler, 1957, p. 83)

Assim, para Adler (1957) a luta por compensação ocorre para neutralizar o senso de inferioridade. Além disso, não é a inferioridade real da criança que vai pesar, mas sim a interpretação que ela faz sobre essa inferioridade. Esse significado atribuído vai se consolidando no dia a dia numa constante e vai definindo a autoestima. Dependendo de como ocorre esse processo, a criança cria compensações concernentes à sua meta para sair de sua inferioridade.

O esforço em direção à essa meta, ou seja, a dominação, é velada na criança, ficando muitas vezes despercebida, podendo gerar degenerações em seu desenvolvimento mental “uma exagerada tendência para obtenção de segurança e poder, pode trocar a coragem em descaramento, a obediência em covardia, e a afeição em sutil embuste para dominar o mundo” (Adler, 1957, p. 81).

Quando o senso de inferioridade é muito grande, a alma faz uma supercompensação, não se satisfazendo apenas com o equilíbrio. Ocorre então uma luta por poder e dominação patológica. Para assegurar sua posição na vida, o indivíduo recorre a esforços extraordinários, precipitações, impaciências inconcebíveis e violências que desprezam a convivência (Adler, 1957).

Para Adler (1957), mesmo em crianças que a ambição é aparentemente normal, ao investigar, percebe-se que seus atos e realizações não beneficiam a sociedade, mas sim atravessam o caminho e perturbam a vida dos outros, manifestando orgulho, vaidade e desejo de dominação.

Desta forma, Adler (1957) afirma que a tendência à dominação é o maior mal da civilização. Entretanto, a convivência com a criança pode neutralizar isso. A meta da dominação e o como será atingida vai depender do grau e da qualidade das relações sociais da criança, que pode ser desenvolvido através da influência dos adultos no processo educativo (Adler, 1957).

Quando granjearmos um verdadeiro conhecimento da natureza humana, baseado no reconhecimento do valor das dificuldades que podem sobrevir no desenvolvimento regular da alma, reconhecemos, desde que tenhamos desenvolvido plenamente nosso senso de sociabilidade, que aquele conhecimento não poderá produzir senão benefícios (Adler, 1957, p. 84).

Segundo Adler (1957) é preciso que os adultos sejam educados para criar ambientes em que as inferioridades não sejam intensificadas, pois “o sentimento de inferioridade pode ser tão reforçado artificialmente, que o resultado é exatamente o mesmo de vir a criança ao mundo aleijada<sup>9</sup>” (Adler, 1957, p. 85). O senso de inferioridade necessita ser neutralizado para que os indivíduos se sintam iguais<sup>10</sup> a qualquer outro ser humano de seu meio.

### **2.2.3 A formação do procedimento humano**

Os estudos de Adler (1957) com seus pacientes demonstraram a importância de avaliar as histórias dos primeiros anos de vida. O modo como os indivíduos se desenvolvem e respondem as exigências na vida adulta, são determinados pelas impressões que tiveram na infância, seguindo, assim, um procedimento padrão, desde muito cedo.

Neste sentido, “é importante proporcionar à criança um ambiente em que lhe seja difícil formular um falso conceito da vida” (Adler, 1957, p. 88). Kishimi e Koga (2018) explicam que o sentimento de inferioridade pode ser como um impulso para melhorar ou buscar um estado ideal, exemplificando que os

---

<sup>9</sup> Expressão utilizada no contexto da época em que Adler viveu.

<sup>10</sup> Vale ressaltar que, igualdade para Adler, de acordo com Nelsen (2015), significa que todas as pessoas têm direitos iguais à dignidade e respeito, assim as crianças são iguais aos adultos em valor, mas não são “o mesmo”.

avanços da ciência durante a história da humanidade são, por exemplo, decorrentes da busca pela superioridade.

Assim, esta busca pela dominação pode ser um estímulo ao esforço e crescimento saudáveis e normais, sendo esta uma compensação benéfica (Kishimi; Koga, 2018). “A teoria de Adler quer demonstrar também como o racional e superior surgem necessariamente do irracional e inferior” (Vigotski, 2022, p. 93).

Neste sentido, Adler (1957) relata que a evolução humana se dá em uma comunidade protetora, onde a divisão do trabalho reforça o vínculo entre as pessoas. As relações vitais vão se estabelecendo quando um auxilia o outro e, com isso, sente-se ligado ao seu semelhante.

Estes vínculos vão se apresentando aos indivíduos desde o nascimento. Ainda bebê a criança manifesta o desejo de estar próxima dos adultos. Seu afeto está sempre dirigido à outras pessoas e sua atividade psíquica se torna cada vez mais influenciada pelas relações sociais (Adler, 1957).

Da necessidade de adaptar-se ao ambiente, o mecanismo psíquico do ser humano é contemplado com a capacidade de captar as impressões do mundo exterior. E o indivíduo observa o mundo exterior a partir de um objetivo definido que foi concebido em uma interpretação específica da realidade. A partir disso, ele decide por uma estrutura idealizada de comportamento, estabelecida ainda na infância (Adler, 1957).

Este objetivo, segundo Adler (1957), que proporciona direção aos movimentos psíquicos, está sempre em contraposição ao sentimento de inferioridade, ou seja, de inaptidão ou insuficiência. As impressões sobre o mundo em que vive a criança, podem ser significativamente moldadas por circunstâncias que parecem triviais aos adultos. Por exemplo:

Uma criança que pela primeira vez se ergue do chão, penetra em um mundo inteiramente novo e, nesse instante, sente-se como que um ambiente hostil. Em sua primeira tentativa para mover-se, e particularmente ao se pôr de pé e ao aprender a andar, experimenta várias dificuldades que podem fortalecer ou destruir suas esperanças no futuro (Adler, 1957, p. 54).

Assim, a partir da conclusão decorrente da percepção da criança (otimista ou pessimista), a finalidade de vida vai sendo estabelecida e, conseqüentemente

o padrão de conduta do ser humano vai se instituindo tendo em vista este alvo (Adler, 1957).

As respostas aos problemas da vida, continua Adler (1957), vão deixando vestígios na estrutura psíquica. E a memória, muitas vezes falsa, também vai seguindo um propósito encorajador ou acautelador, favorecendo a adaptação social do indivíduo.

De acordo com Adler (1957), vamos encontrar duas tendências psíquicas na criança. Essas tendências se formam na mais tenra idade e necessitam ser compreendidas na relação com o meio, ou seja, com os adultos cuidadores.

A criança observa os adultos e dá valor ao que conseguem fazer, como por exemplo, abrir uma porta, carregar algo pesado, dar ordens e exigir obediência. Deste modo, deseja crescer e ser tão ou mais forte que os outros. Nesta relação, os adultos, apesar de tratarem a criança como um ser inferior, sentem-se obrigados a cuidá-la, em função de sua fraqueza (Adler, 1957).

Esta dinâmica, de acordo com Adler (1957), oportuniza a formação de dois tipos humanos, apresentados no (Quadro 1).

**Quadro 1:** Tipos humanos e procedimento padrão formado

<b>Tendência psíquica</b>	<b>Procedimento padrão (atitude)</b>
Dominação pela imposição	Impõe atenção praticando atos similares aos que os adultos utilizam com ela, como poder ou coragem
Dominação pela fraqueza	Obtém atenção ostentando sua própria fraqueza, mostrando-a de variadas formas, tendo em vista o sentimento de obrigação dos adultos para com ela.

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Adler, 1957, p. 45

Segundo Adler (1957), todas as crianças se enquadram em um desses dois tipos, que são identificados ao observar a atitude, a expressão e o modo de agir delas. E este procedimento escolhido por cada uma reflete a condição do seu meio. Essa tentativa de adaptar-se ao meio em que vive, Adler (1957) denomina traço de caráter. Neste sentido, para ele, o caráter é um conceito social.

No (Quadro 2), destacam-se algumas possibilidades de trajetos escolhidos pela criança, de acordo com o ambiente em que vive, exemplificados por Adler (1957).

**Quadro 2:** Possibilidades de interpretação e atitude perante o ambiente

<b>Ambiente da criança</b>	<b>Interpretação e atitude da criança</b>	<b>Atitude na vida adulta (se não corrigido na infância)</b>
Ambiente hostil	Acredita que todos são seus inimigos	Age como se o mundo fosse seu inimigo, acentuando-se essa ideia perante as dificuldades da vida, deficiência de empatia
Ambiente com exigências insensatas ou desrazoáveis	Desejosa de adaptar-se, encontra, inesperadamente, dificuldades em seu caminho	Segue encontrando muitas dificuldades
Ambiente com julgamento excessivo às respostas imaturas perante grandes obstáculos que se apresentam (condições econômicas, sociais, familiares, raciais, deficiências, etc)	Atrofia ou desvio de seu senso de sociabilidade: isolamento, esquiva-se de obrigações, hostilidade exagerada, pessimismo, exigência de atenção exacerbada, pensa mais em si do que nos outros	Atrofia ou desvio de seu senso de sociabilidade
Ambiente onde não há demonstração de amor e ternura ou ensinam que isto é impróprio ou ridículo	Esquiva-se do amor e ternura, esquiva-se do convívio social, impõe obstáculos à vida afetiva, prende-se profundamente à uma única pessoa que lhe oferece afeto	Incapaz de ampliar suas relações sociais com outras pessoas
Ambiente com educação rigorosa	Podem ser: isoladas, esperam motivos de contrariedade, acham que precisam suportar contrariedades e conformar-se com o sofrimento, prontas para lutar, acham a vida uma dificuldade, defendem seus limites, tem medo de sofrer, exageradas precauções, tendência à esquivar-se de dificuldades maiores para não correr o risco de uma possível derrota, pensam mais em si mesmas que nos outros	Filosofia pessimista da vida, sendo impossível ser feliz
Ambiente que mima com excessiva demonstração de afeto, dificuldades removidas pelos adultos, aptidões diminuídas, sem oportunidade de assumir responsabilidade	Pode ocorrer: desejo de afeição ilimitado, não tolera separação das pessoas que ama, acha que os outros tem responsabilidades já que ela os ama tanto, exige dos outros, aumenta seu amor para tornar os adultos mais dependentes dela, passa a vida lutando para conservar o amor dos outros por métodos bons ou ruins, usa tudo para ter mais atenção, atitude preguiçosa ou travessa para ter atenção, vira criança modelo para ter atenção.	Despreparo para a vida, não aprende a vencer dificuldades, derrotas por não encontrar pessoas que assumam seus deveres e responsabilidades, não se sente preparada para relacionar-se com pessoas que desejam aproximação ou com pessoas com dificuldades, luta para conservar o amor dos outros através de métodos bons ou ruins
Ambiente opressor	Precária docilidade, perfeita obediência ao autoritarismo, inapto à vida em comum pois torna-se incapaz de agir sem ser ordenado	Segue cegamente ordens, mesmo que seja para práticas ruins, por exemplo, os que executam ordens nas quadrilhas de bandidos. Tornam-se orgulhosos de sua submissão pois encontram na obediência um meio para satisfazer sua ambição

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024) com base em Adler, 1957

Portanto, para compreender um comportamento é preciso conhecer o objetivo futuro do indivíduo (Adler, 1957) construído a partir da necessidade de adaptação ao seu ambiente no início da vida. Interpretações errôneas sobre a inferioridade definem traços de caráter específicos. Segundo o autor, “as impressões recebidas pelos indivíduos nos primeiros tempos de sua infância lhes influenciam a atitude através da vida inteira” (Adler, 1957, p. 52), ou seja, a definição de seu lugar no mundo, como se relaciona com os problemas, como encara as dificuldades no trabalho ou sua união com os outros indivíduos, são práticas definidas ainda muito cedo.

Uma criança, por exemplo, não nasce preguiçosa; faz-se preguiçosa porque a preguiça lhe parece o meio mais adequado para tornar a vida mais fácil, ao mesmo tempo que lhe permite manter seu senso de importância. A atitude da dominação pode manifestar-se, em certos limites, com o padrão da indolência. Pondo em saliência um defeito natural, um indivíduo pode salvar seu amor próprio por ocasião de uma derrota. O resultado final desta introspecção é sempre algo como isto: “Se eu não tivesse este defeito, meus predicados se desenvolveriam brilhantemente. Mas infelizmente, tenho-o” (Adler, 1957, p. 162).

Deste modo, para Adler (1957), todas as percepções dos indivíduos estão sob estas sombras. Compreender essa dinâmica possibilita entender onde estão as maiores possibilidades de erro do ser humano.

#### **2.2.4 O senso de sociabilidade**

A partir do sentimento de inferioridade, isto é, da fragilidade humana, nasce o senso de sociabilidade ou comunidade. Assim, de acordo com Kishimi e Koga (2020), o senso de inferioridade sempre estimulou o esforço e o crescimento individual.

Estes autores consideram que a história da humanidade é uma vitória sobre o sentimento de inferioridade. Da necessidade de compensar a fraqueza biológica do ser humano, nasceu a civilização.

Se as pernas humanas fossem tão rápidas quanto as dos cavalos, a carruagem puxada por animais nunca teria sido inventada, muito menos o veículo motorizado. Se pudessemos

voar como os pássaros, ninguém teria pensado no avião. Se tivéssemos a pelagem do urso polar, não teríamos as roupas de inverno e, se nadássemos como os golfinhos, tampouco precisaríamos de barcos ou bússolas marítimas (Kishimi; Koga, 2020, p. 138-139).

Em decorrência da fragilidade, continuam Kishimi e Koga (2020), os humanos configuraram grupos, criando comunidades e cultivando relacionamentos de cooperação. Cooperar não é uma escolha, mas uma necessidade, pois viver isolado é uma ameaça à segurança física e mental dos indivíduos.

A sensação de comunidade está ligada à identidade humana, pois é um reflexo da sua fragilidade. Está presente em todos. E, por ser considerada um aspecto fundamental dos homens, pode ser compartilhada como um sentimento (Kishimi; Koga, 2020).

Segundo Kishimi e Koga (2018), esta sensação de comunidade é um conceito chave para a psicologia adleriana, ou seja, as pessoas se adaptam para ter a sensação de pertencimento, ou seja, para se conectar com seus semelhantes, ter companheiros, ou ainda, ter uma espécie de refúgio onde também surge o desejo de contribuir. Neste sentido, Kishimi e Koga (2020) afirmam que a competição contraria os princípios da natureza humana.

Para Adler (1957), após a luta pela dominação e compensação da inferioridade, o sentimento de sociabilidade é o fator mais importante na formação do caráter de um indivíduo. E, da mesma forma que a batalha para obter importância, também aparece, na criança, o senso de comunidade. Desta forma, no mesmo movimento de criar objetivos para adaptar-se ao meio, a criança constrói esse senso em maior ou menor grau. Essa escala vai se manifestar em todo procedimento humano.

Para avaliar o desenvolvimento do senso de sociabilidade, Adler (1957) propõe que seja avaliada a utilidade social ou o benefício para a humanidade de um indivíduo. Da mesma forma que as conquistas da ciência, política ou arte só se tornam valiosas quando tem utilidade social, o valor de um indivíduo é determinado por sua valia para a sociedade em geral. O homem ideal não pode se desenvolver “sem cultivar um profundo senso de solidariedade humana e sem exercitar a arte de ser um verdadeiro ente humano” (Adler, 1957, p. 43).

Neste sentido emerge a preocupação com os outros, ou seja, o interesse social. A sensação de pertencimento ao grupo surge, não simplesmente por estar junto, mas, por esforço próprio, assumir um compromisso ativo de contribuir com a comunidade (Kishimi; Koga, 2018).

Nelsen (2023) afirma que, para desenvolver pertencimento e significado, a contribuição é fundamental. Esta autora ainda menciona que quando há pertencimento sem contribuição pode-se levar a sensação somente de ter direitos, não auxiliando na construção de significado para o indivíduo.

Handlbauer (2005) relata que, após a primeira guerra mundial, Adler apontou o insuficiente senso de comunidade como ponto de unicidade entre todas as neuroses e desvios sociais, aplicando uma única e geral teoria para explicar os comportamentos.

Diante dos horrores da guerra, Kishimi e Koga (2020), apontam que Adler acreditava que os conflitos poderiam ser evitados a partir do cultivo do senso de sociabilidade, ou seja, a percepção de que todas as pessoas devem ver as outras como companheiras. Entretanto, esse conceito de comunidade recebeu muitas críticas e levou muitos a divergirem de Adler, denominando-o anticientífico. Mas para estes autores, contudo, ele não era anticientífico, era construtivo e acreditava nas pessoas. Diante da guerra ele não focou nas causas da violência, mas foi prático e questionou o que poderiam fazer para colocar um fim no conflito.

Para Adler (1957) compreender a natureza humana de forma simples e universalmente aplicável, observando-se o indivíduo de forma cuidadosa, é a chave para mudanças de comportamento.

Podemos modificar o padrão de procedimento de um indivíduo compreendendo-o em seu contexto de manifestação, ou seja, se viveu sua infância num ambiente com senso de sociabilidade dominante ou luta por dominação preponderante (Adler, 1957).

É evidente que o ambiente na infância, ou seja, a educação no lar, na escola e na vida, exerce uma influência determinante sobre o desenvolvimento da alma e, conseqüentemente, do senso de sociabilidade humano.

Para Adler (1957), a cultura de seu período histórico dificultava o desenvolvimento mental e a vida em comunidade, pois praticava o método educativo pela ambição, ou seja, se interessava pelo maior, melhor e mais

glorioso indivíduo. No caso da infância, se a criança precisa se esforçar para dominar, será mais difícil educá-la. Essa necessidade de superioridade construída em seu ambiente, torna-a inacessível ao que se deseja ensinar.

Ao contrário, ambientes de respeito e cooperação desenvolvem crianças com sentimentos sociais mais equilibrados. Estas crianças são mais influenciáveis no processo educativo, pois estão mais abertas à razão e à lógica (Adler, 1957).

Desta forma, conhecer o funcionamento da própria natureza humana e conseqüentemente adotar padrões de procedimento mais adequados às necessidades sociais, possibilita o exercício da influência sobre os outros, em especial as crianças. Estas são mais receptivas quando sentem que seus direitos são garantidos (Adler, 1957).

Este aspecto é de grande relevância para a pedagogia, pois, de acordo com Adler (1957), o sistema educacional que levar em consideração esta perspectiva, será sempre apropriado. Isto ocorre porque está associado ao senso de sociabilidade, um instinto primitivo do homem. “basta fazermos isto para que nossa civilização dê um grande passo à frente” (Adler, 1957, p. 170).

### **2.3 A TEORIA DE ADLER NA EDUCAÇÃO**

As ideias adlerianas, abordadas até aqui, demonstram que são as primeiras impressões da infância que sinalizarão a direção que o indivíduo tomará no mundo, apontando assim, para o rumo que a sociedade seguirá (Adler, 1957).

Desta forma, parece importante tratar do aspecto educacional, ou seja, da influência que a família e a escola exercem no desenvolvimento psíquico das pessoas.

Adler desenvolveu suas ideias no início do século XX e, já naquele contexto, observava que a família, apesar de se apresentar como a melhor instituição adaptada para cuidar das crianças, auxiliava e provocava de forma acentuada a luta pelo poder e o desenvolvimento da vaidade na infância (Adler, 1957).

A educação doméstica preponderante na época, influenciava as crianças a almejar a superioridade. A educação era autoritária, tinha a figura paterna

como chefe e apresentava graus de egoísmo familiar. Assim, a criança se habituava a considerar-se com extremo valor, mesmo à custa de outros, e inspirava-se com o ideal de poder e com os prazeres associados à isto (Adler, 1957).

Nota-se isto nas crianças novas que gostam de representar de “chefe”, de “homem poderoso”; como se nota nos pensamentos ou recordações dos adultos que mostram claramente que tratam o mundo como se este fosse a sua família. Se surgem empecilhos a essa atitude, logo desperta a tendência de retirar-se de um mundo que se lhes torna odioso (Adler, 1957, p. 268-269).

Portanto, para Adler (1957), a educação autoritária induz à resistência ao sentimento de sociabilidade, fazendo com que ele avance somente até certo grau. O resultado é o desenvolvimento de uma atitude agressiva com os próprios pais e com o resto do mundo.

Ao grau de sociabilidade desenvolvido no meio familiar, Adler (1957) atribuía à relação com a mãe. Assim, qualquer problema de convivência com a figura materna prejudicava ainda mais o desenvolvimento do senso de comunidade.

Para o autor, outros fatores também desempenham um papel importante na educação, mas uma pessoa habilitada a encontrar seu direcionamento no mundo com relativa facilidade, depende de um jeito de criação que a faça sentir-se feliz.

Se tivermos em mente as dificuldades com que a maioria das crianças terá de lutar, e quão poucas dentre elas podem reconciliar-se com o mundo nos primeiros anos de sua existência, ou encontrar um lar em que se sintam felizes, poderemos compreender a extraordinária importância que para uma criança tem as primeiras impressões da sua infância (Adler, 1957, p. 270).

Adler (1965) apud Handlbauer (2005), diz que há o risco de afeto demais ou de menos no relacionamento entre pais e filhos. Adler (1957) chama a atenção à erros propriamente ditos na educação: um rigor autoritário que retire a alegria de viver da criança ou a formação de uma estufa protetora, retirando-

lhe todos os desafios, levando-a a sentir-se incapaz de viver em um ambiente menos acolhedor que sua família.

Assim, segundo Adler (1957) um senso de sociabilidade desejável para a sociedade é pouco desenvolvido pela educação familiar, que acaba incentivando ambições e desejos de grandeza pessoal.

Apesar de Adler considerar a educação doméstica em sua época como formadora de pessoas que tendem a reproduzir o autoritarismo, Nelsen (2015) relata que, atualmente, pais e professores sentem-se frustrados porque as crianças não se comportam como no passado. Antigamente, as crianças sentavam-se em fileiras, obedeciam à todos os pedidos dos adultos, não ousavam responder e possuíam motivação e responsabilidade.

Dreikurs (1991) *apud* Nelsen (2015) afirma que as crianças mudaram porque os modelos de submissão se alteraram. As mulheres já não são mais submissas ao homem na família, além disso, os movimentos de direitos humanos levaram grupos minoritários a exigir dignidade e respeito. De maneira geral, as pessoas não aceitam mais um papel inferior e submisso na vida, o que Nelsen (2015) considera um progresso.

Para Nelsen (2015), outra grande mudança social que ocorreu foi a perda de oportunidades para que as crianças desenvolvam responsabilidade e motivação. Como as crianças não são mais responsáveis em contribuir para a sobrevivência econômica, passaram a receber em excesso sem nenhum esforço de sua parte, deixando de desenvolver uma atitude responsável. Faltam oportunidades naturais para que se sintam necessárias e importantes.

Por falta de tempo ou entendimento os pais deixam de criar um ambiente de gentileza, firmeza, dignidade e respeito em que as crianças possam contribuir de forma responsável e sentirem-se pertencentes e importantes por suas capacidades. Depois criticam e reclamam porque os filhos são irresponsáveis (Nelsen, 2015).

No contexto de sua época, Adler (1957) afirmava que “os pais nem são bons psicólogos, nem bons educadores” (Adler, 1957, p. 268) e então refletia sobre as possibilidades para compensar os problemas no desenvolvimento das crianças, bem como, melhorar suas condições.

Ao concluir que a vida em si não é boa educadora, pois tem suas limitações, ou seja, não adverte, não ensina, castiga, deixa morrer e não tem

consideração pela humanidade, Adler (1957) aponta a escola como a instituição mais apropriada para essa tarefa.

Entretanto, a escola necessita de uma autoridade alicerçada no senso de sociabilidade, harmonizando-se com as necessidades de um importante desenvolvimento psíquico. Para isso, os educadores precisam de disposição para observar os erros humanos e criar condições para repará-los, e não somente repassar os conteúdos curriculares (Adler, 1957).

Para aumentar o grau de sociabilidade da criança, Adler (1957) relata que o professor poderá usar da influência mútua, uma característica da vida psíquica. A criança terá maior facilidade em se deixar influenciar por um adulto que a respeite. A influência não será duradoura se o professor estiver promovendo danos.

Segundo Nelsen (2015), as crianças são conquistadas pelos adultos quando são tratadas com dignidade e respeito, bem como, quando sentem que confiam em suas habilidades para contribuir e cooperar. Quando o adulto se impõe à criança com métodos controladores e punitivos, intensifica o senso de inferioridade da criança, obtendo revolta ou submissão cega.

Quanto maior o senso de sociabilidade, maior será o desenvolvimento da lógica e razão da criança, conseqüentemente será mais receptiva ao adulto. Crianças com o senso de comunidade dissolvido em sua história serão mais resistentes e contra-atacarão de forma mais enérgica as influências dos adultos, sendo mais desafiadoras neste processo (Adler, 1957).

A tarefa de um educador – pode-se dizer o seu “santo dever” – é fazer com que nenhuma criança seja desencorajada na escola, e que uma criança que entre na escola já desencorajada recupere sua autoconfiança por meio de sua escola e seu professor. Isso vai ao encontro da vocação do educador, porque a educação só é possível com crianças que olham com esperança e alegria para o futuro (Adler, 1964 *apud* Nelsen; Lott; Glenn, 2017, p.11).

Assim, o sistema educacional que considerar a influência do adulto na vida psíquica da criança e utilizar esse conhecimento para o desenvolvimento do senso de sociabilidade, será sempre adequado. “Unicamente as escolas dessa espécie poderão ser consideradas escolas de vida social” (Adler, 1957, 272).

### 3. A DISCIPLINA POSITIVA NA ESCOLA

A DP originou-se com o desejo da americana Jane Nelsen, doutora em psicologia da educação, em se tornar uma mãe melhor. Essa jornada materna levou-a ao encontro da teoria de Adler. Por conseguinte, aprofundou-se na teoria e na prática dos conceitos adlerianos, cursou graduação, mestrado e doutorado, além de criar e coordenar um projeto para pais e professores nas escolas do estado da Califórnia, nos EUA, no final da década de 1970 e início de 1980.

Jane Nelsen publicou livros sobre a DP em diversos idiomas e criou a *Positive Discipline Association* (PDA)<sup>11</sup> que já certificou, com seus cursos, mais de trinta mil pais e professores em 90 países (Nelsen, 2023).

Em 2015, seu primeiro livro, publicado pela primeira vez no EUA em 1981, chegou ao Brasil traduzido para o português (Nelsen, 2015). Na sequência, a Associação de Disciplina Positiva realizou suas primeiras formações para pais e professores em território brasileiro, iniciando assim a disseminação dessa abordagem neste país.

Nesta seção, serão abordadas a história de Jane Nelsen e da DP, sua proposta que se diferencia das práticas educativas punitivas e os principais princípios desta abordagem.

#### 3.1 JANE NELSEN E A DISCIPLINA POSITIVA

O nome Disciplina Positiva surgiu como título do primeiro livro publicado por Jane Nelsen em 1981. Nesta época ela já ministrava oficinas para pais e professores nas escolas da Califórnia - EUA, utilizando a teoria adleriana.

Em certo momento deste trabalho nas escolas, Jane Nelsen necessitou escrever seu próprio manual para formar pais e professores. Como já acumulava muitas histórias de sucesso nestas formações, em apenas dois meses, utilizando sua experiência na aplicação da teoria adleriana, escreveu e publicou a primeira edição do livro “Disciplina Positiva” (Nelsen, 2023).

Jane Nelsen escolheu esse título para sua obra, que depois nominou toda essa abordagem, em decorrência de um livro de Lee Canter chamado “Disciplina

---

<sup>11</sup> Associação de Disciplina Positiva

Assertiva”. Este livro, famoso nas escolas americanas da época, era baseado no behaviorismo<sup>12</sup> e a palavra disciplina estava relacionada à punição. O que Nelsen desejava era explicitar o oposto disso e vincular a palavra disciplina às suas origens latinas focadas em ensinar e aprender (Nelsen, 2023).

Uma curiosidade sobre este livro, relatada por Nelsen (2023), é que sua primeira impressão foi uma auto edição, ou seja, Jane Nelsen publicou duas mil cópias de sua obra por conta própria, em função dos altos custos das editoras. Ela necessitava de quinhentas reproduções para usar em suas oficinas e, para sua surpresa, em um ano, vendeu o restante somente por recomendações. Encorajou-se e decidiu encomendar mais cinco mil exemplares, mas agora contratando um designer gráfico para melhorar a capa e ser aceito por livrarias.

Após vender oitenta mil cópias como auto editora, decidiu encontrar um agente que apresentasse seu livro a uma editora grande, entretanto não teve sucesso pois este profissional não a estimulou por ser escritora iniciante. Poucas semanas depois, uma editora renomada entrou em contato e publicou todos os futuros livros de Jane Nelsen (Nelsen, 2023), ultrapassando os dois milhões de cópias vendidas (Baluta, 2019).

Mas a gênese da DP é anterior ao primeiro livro de Jane Nelsen. Os primórdios dessa abordagem remetem-se aos anos em que ela ainda era uma mãe frustrada com a criação de seus cinco filhos<sup>13</sup>. Para contextualizar essa trajetória, recorreu-se, principalmente, ao artigo mais recente escrito pela própria Jane Nelsen: *Positive Discipline Travels the World*, publicado em 2023, onde a autora discorre sobre sua história com a DP.

Naquele período de origem, a rotina familiar de Jane Nelsen era cheia de aborrecimentos e seus métodos educativos variavam entre ameaçar, gritar, bater e recompensar. Então, quando estava no último ano da graduação em Desenvolvimento Infantil e Relações Familiares na *Brigham Young University*, conheceu e se aprofundou na abordagem adleriana. Neste momento, teve a oportunidade de aprender e praticar habilidades para ajudar as crianças com

---

<sup>12</sup> Escola de pensamento sobre comportamento humano que é prática tradicional dominante nas escolas. Utiliza como ferramentas recompensas, incentivos e punições. É uma abordagem oposta à Disciplina Positiva (Nelsen; Lott; Glenn, 2017).

<sup>13</sup>Atualmente Jane Nelsen é casada há 51 anos e possui sete filhos, vinte e dois netos e vinte bisnetos. Ela reside em San Diego – Califórnia – EUA (Nelsen, 2023).

seus comportamentos inadequados e ensinar autodisciplina, responsabilidade, cooperação e competências para resolver problemas (Nelsen, 2015).

Segundo a autora, durante sua faculdade, lia diversos livros que explanavam sobre coisas incríveis que os adultos deveriam realizar com as crianças, mas nenhum explicava como conseguir isso. Foi então, com a teoria de Adler, que ela foi capaz de mudar sua realidade com os filhos.

Para minha alegria, funcionou. Fui capaz de reduzir as brigas entre as crianças em pelo menos 80%. Aprendi a eliminar os aborrecimentos matinais e noturnos e a conseguir muito mais cooperação no cumprimento das tarefas. A mudança mais importante foi descobrir que eu gostava de ser mãe – na maior parte do tempo (Nelsen, 2015, p. xviii).

Jane Nelsen ficou tão entusiasmada com seu êxito que desejou compartilhar o método com outras pessoas e, assim, passou a ensinar, inicialmente, em grupos de pais amigos e vizinhos e, em seguida, grupos de pais de crianças com alguma deficiência (Nelsen (2015).

Na sequência entrou para o mestrado em Aconselhamento e Orientação na Universidade Estadual da Califórnia (*California State University – Northridge*) e começou a trabalhar como conselheira num Programa de Acolhimento de Jovens numa escola primária do Distrito de *Elk Grove*, onde ensinou habilidades parentais Adlerianas para assistentes sociais e pais adotivos (Nelsen, 2023).

Na época, neste mesmo Distrito escolar recebeu uma bolsa do estado da Califórnia, de três anos, para testar a eficácia do ensino da abordagem adleriana para pais e professores, em uma espécie de projeto piloto. Como o psicólogo escolar escalado para dirigir esse projeto não pôde assumir, Jane Nelsen se candidatou e foi contratada como diretora do então nominado por ela Projeto ACCEPT – *Adlerian Counseling Concepts for Encouraging Parents and Teachers* (Conceitos de Aconselhamento Adleriano para Encorajar Pais e Professores) (Nelsen, 2023).

O projeto incluía duas escolas experimentais de ensino fundamental e uma escola controle. Jane Nelsen era responsável pela formação dos professores e outros seis profissionais foram contratados para liderar grupos semanais com os pais. Além disso, recursos do projeto também financiaram a

contratação de um profissional de estatística para mensurar e acompanhar os resultados (Nelsen, 2023).

O objetivo do projeto, segundo Nelsen (2017) *apud* Barbosa (2021), “era mostrar que as crianças melhorariam seu comportamento quando pais e professores participassem de grupos de estudo para aprender maneiras mais eficazes de trabalhar com crianças em casa e na sala de aula” (Nelsen, 2017 *apud* Barbosa, 2021, p. 38).

De acordo com Nelsen (2023), os resultados do projeto foram tão significativos do ponto de vista prático e estatístico, que foi elencado para receber um recurso financeiro de divulgação para outras escolas da Califórnia. Assim, outras instituições escolares daquele estado poderiam receber fundos para implementação do Projeto ACCEPT.

Jane Nelsen, e outras duas profissionais<sup>14</sup>, passaram os três anos seguintes viajando pelo estado da Califórnia. Elas realizaram seminários de apresentação e implementação do Projeto ACCEPT em escolas em que seus administradores se interessaram em experimentar a abordagem (Nelsen, 2023).

Como muitas instituições escolares escolheram o projeto, Jane Nelsen recebeu mais dois anos de financiamento para prosseguir com o trabalho. De acordo com Nelsen (2023), os detalhes deste projeto estão em sua dissertação de mestrado, apresentada à Universidade Estadual da Califórnia em 1979 (Nelsen, 2023).

Neste período, ela percebeu que precisava de mais conhecimentos. Assim, entrou para o programa de doutorado em psicologia educacional da Universidade de São Francisco e passou a participar, também com fundos do projeto ACCEPT, das conferências anuais da Sociedade Norte Americana de Psicologia Adleriana (NASAP)<sup>15</sup> (Nelsen, 2023).

Nestes fóruns, aprendeu o valor das vivências durante o ensino e então, a criação de novas atividades vivenciais para ensinar a abordagem Adleriana,

---

<sup>14</sup> Vicky Zirkle e Judi Dixon (NELSEN, 2023).

<sup>15</sup> A NASAP foi fundada em 1952 por Rudolf Dreikurs, seguidor de Adler que influenciou a DP. O site oficial dessa instituição é: <https://www.alfredadler.org/>. Vale destacar que “[...] A missão da Sociedade Norte-Americana de Psicologia Adleriana é fomentar e promover a pesquisa, o conhecimento, o treinamento e a aplicação da Psicologia Adleriana, mantendo seus princípios e estimulando seu crescimento. Fundada em 1952, a NASAP prospera hoje como uma sociedade para um amplo espectro de profissionais nas áreas de educação, psicologia, psiquiatria, aconselhamento, serviço social, cuidado pastoral, negócios e educação familiar” (BARBOSA, 2021, p. 35).

tornou-se o símbolo diferencial das aulas e oficinas de Disciplina Positiva. Logo, Jane Nelsen e as demais profissionais do Projeto ACCEPT estavam, não somente participando das conferências, mas também apresentando o que estavam aprendendo e criando (Nelsen, 2023).

Através da NASAP, Jane Nelsen conheceu Lynn Lott, uma terapeuta familiar, também residente na Califórnia, com mestrado em Aconselhamento de Casais e Famílias pela *University of San Francisco* e mestrado em Psicologia pela *Sonoma State University* (Nelsen; Lott; Glenn, 2017).

Juntas, criaram atividades e estratégias para ensinar pais e professores sobre a abordagem adleriana. Elas inovaram concebendo um manual e uma oficina de dois dias para ensinar a DP para a educação de filhos (*Teaching Parenting the Positive Discipline Way*) e depois outro para ensinar DP na escola e sala de aula (*Positive Discipline in the Classroom*). Denominaram essas formações de dois dias de “certificações”, que atualmente acontecem periodicamente em diversos países. Além disso, escreveram e publicaram diversos livros juntas, como por exemplo, “Disciplina Positiva em Sala de Aula”, “Disciplina Positiva de A a Z”, “Disciplina Positiva para Adolescentes”, dentre outros (Nelsen, 2023).

Nelsen (2023) relata que, conforme a DP foi crescendo, surgiu a necessidade de criar uma organização profissional para supervisionar os trabalhos executados. Assim, em 2004 Jane Nelsen fundou a *Positive Discipline Association* (PDA)<sup>16</sup>, uma organização sem fins lucrativos nos EUA que cresceu e se espalhou para outros países, inclusive o Brasil.

A PDA já certificou, com suas formações, educadores em mais de 90 países. Somente na Ásia, a PDA certificou mais de trinta mil pais e professores. Além da sede nos EUA, esta associação conta com sete organizações afiliadas internacionais para atender localmente pessoas onde o inglês não é o idioma principal. Assim, ela está presente na França, Espanha, Marrocos, Islândia, Holanda, Egito e Brasil (Nelsen, 2023).

Esta associação coordena as formações presenciais certificadas em DP, possui membros afiliados, promove conferências anuais desde 2018 e, após a pandemia de COVID-19 teve a oportunidade de expandir-se ainda mais de forma

---

<sup>16</sup> Site global oficial da PDA: <https://positivediscipline.org/>

online. Em decorrência da DP, mais pessoas se interessaram pela filosofia adleriana ao redor do mundo, ganhando, também, entusiastas para esta abordagem (Nelsen, 2023).

As atuais certificações disponibilizadas pela PDA são: Educação Parental - Ensinando habilidades para criar filhos com a Disciplina Positiva (para pais e profissionais da saúde); Educador de sala de aula em Disciplina Positiva (para professores do ensino fundamental ao ensino médio); Educador infantil em Disciplina Positiva (para professores da educação infantil); Empoderando pessoas no ambiente de trabalho (para líderes e colaboradores de empresas); Facilitador de casais em Disciplina Positiva – Relacionamentos amorosos (para educadores de casais); A arte da facilitação em Disciplina Positiva (para profissionais já certificados); Facilitador em encorajamento (para praticar o encorajamento com pessoas); Programa de certificação avançada (para formar treinadores capacitados para conduzir as certificações)<sup>17</sup>.

Barbosa (2021) afirma que “Nelsen esquematizou e popularizou os ensinamentos de Adler e Dreikurs por meio de livros e ferramentas práticas para que as pessoas consigam aplicar a Disciplina Positiva em suas vidas” (Barbosa, 2021, p. 38).

Baluta (2019) evidencia que, cada vez mais, a DP é aplicada em variados ambientes, atingindo todas as idades. Assim, essa abordagem está presente em casas, escolas, organizações comunitárias, empresas, clínicas, hospitais, centros de reabilitação, dentre outros. Essa expansão é resultado da difusão e adaptação dos seus princípios fundamentais, que podem ser aplicados nas relações interpessoais em geral.

Para Nelsen (2023), a popularidade crescente da DP se deve ao fato das similitudes de filhos e alunos nas diferentes culturas, pois pais e professores, quando participam das atividades vivenciais nas formações, compartilham de sentimentos semelhantes em todos os países.

A autora ainda manifesta gratidão à Alfred Adler e Rudolf Dreikurs. Apesar de não os ter conhecido, assegura que estes clássicos mudaram sua vida e a

---

<sup>17</sup> Informações disponibilizadas nos sites da PDA internacional e na PDA Brasil:  
<https://positivediscipline.org/>  
<https://pdabrasil.org.br/>

inspiraram a mudar a vida de outros, já que escuta isso muitas vezes em suas formações de DP.

### 3.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS PUNITIVAS E A PROPOSTA DA DISCIPLINA POSITIVA

A DP é uma abordagem que difere das práticas educativas tradicionais predominantes que se esforçam para controlar filhos e alunos através de punições e recompensas (Nelsen; Lott; Glenn, 2017). As ferramentas e estratégias utilizadas propõe convidar crianças e jovens a focar em soluções, desenvolvendo cooperação, reponsabilidade, respeito mútuo e autodisciplina (Nelsen, 2023).

As diferenças entre essas duas abordagens sobre o comportamento humano podem ser evidenciadas no (Quadro 3), citado por Lasala, McVittie e Smitha (2020).

**Quadro 3:** Duas escolas opostas de pensamento sobre o comportamento humano

	<b>Prática dominante e tradicional nas escolas americanas</b>	<b>A abordagem democrática (focada em soluções)</b>
<b>Teoria baseada em:</b>	Prática comum, Pavlov, Thorndike, Skinner.	Adler, Dreikurs, Dewey, Glasser, Nelsen, Lott, Dikmeyer, Albert.
<b>Como o comportamento é motivado:</b>	As pessoas reagem a recompensas e punições em seu ambiente.	As pessoas buscam um senso de aceitação (conexão) e significância (importância) em seu contexto social.
<b>Temos mais influência sobre o comportamento dos outros:</b>	No momento de responder a um comportamento específico.	Em um relacionamento contínuo fundamentado em respeito mútuo.
<b>As ferramentas mais poderosas para os adultos são:</b>	Controle, recompensas e punições.	Empatia, compreensão da perspectiva do aluno, encorajamento, colaboração, resolução de problemas, gentileza 'e' firmeza, acompanhamento.
<b>“Respeito” é:</b>	Obediência e conformismo nos relacionamentos em que dignidade e respeito pelo adulto é primordial.	Mútuo, em relacionamentos em que cada pessoa é igualmente merecedora de dignidade e respeito.
<b>Resposta “apropriada” a um comportamento inadequado:</b>	Censura, isolamento, punição.	Nomear sem envergonhar nem culpar, identificar a crença por trás do comportamento, focar em soluções, fazer o acompanhamento.
<b>Resposta “apropriada” a um comportamento perigoso e destrutivo:</b>	Censura, isolamento, punição.	Manter a segurança de todos, responsabilizar o aluno por sua ação, seguido por um planejamento focado

	<b>Prática dominante e tradicional nas escolas americanas</b>	<b>A abordagem democrática (focada em soluções)</b>
		em soluções e um acompanhamento compreensivo.
<b>A aprendizagem do aluno é maximizada quando:</b>	O adulto tem controle efetivo sobre o comportamento do aluno.	O aluno sente-se aceito e importante na sala de aula.

**Fonte:** Adaptado de Lasala, McVittie e Smitha (2020).

Nelsen, Lott e Glenn (2017) descrevem a DP como um modelo de encorajamento. As escolas que experimentam essa abordagem mencionam que os desafios de comportamento diminuem e a excelência acadêmica aumenta.

A proposta da Disciplina Positiva é ter escolas nas quais as crianças nunca experimentem humilhação quando falham, mas em vez disso se sintam empoderadas pela oportunidade de aprender com seus erros em um ambiente seguro (Nelsen; Lott; Glenn, 2017, p. 2-3).

Para Nelsen (2015), muitas pessoas equiparam a palavra disciplina com punição e ainda acreditam que a punição leva à disciplina. Entretanto, de acordo com Nelsen, Erwin e Duffy (2018) a verdadeira disciplina envolve ensinamento e esse conceito vem do latim *disciplina*, que significa ensinar ou aprender. Assim, a disciplina tem o objetivo de ajudar as crianças a aprenderem com o que fazem, ao passo que a punição visa fazer a criança pagar pelos seus erros.

Punições e recompensas agem enquanto motivadores externos. Os adultos são responsáveis por monitorar o comportamento das crianças o tempo todo. Precisam visualizar bons comportamentos para então recompensá-los, e precisam flagrar atitudes inadequadas para castigar. Desta forma há um controle excessivo e as crianças não aprendem a ser responsáveis pelas próprias atitudes (Nelsen, 2015).

Acreditamos que o resultado em longo prazo do uso de punições e recompensas para motivar o comportamento é o desencorajamento. Crianças que gostam de recompensas rapidamente dependem delas para se sentirem motivadas e não querem ser membros úteis da sociedade por uma satisfação interna – para se sentir bem ao fazer o que é certo, mesmo quando ninguém está olhando (Nelsen; Erwin; Duffy, 2018, p. 10).

Muitos pais e professores acreditam que as crianças precisam sofrer para aprender, além disso, fazem sermões e exigências. A curto prazo, esses métodos de punição podem até funcionar, mas, em longo prazo, são potenciais geradores de resistência, revolta ou crianças que não acreditam em seu próprio valor ou capacidade (Nelsen; Erwin; Duffy, 2018).

Para compreender os possíveis efeitos a longo prazo da punição, Jane Nelsen (2015) elencou quatro posicionamentos que as crianças, em geral, adotam, sem ter consciência. Essas possíveis perspectivas podem ser observadas no (Quadro 4).

**Quadro 4:** Os quatro R da punição

<b>Ressentimento</b>	“Isso não é justo. Eu não posso confiar nos adultos”.
<b>Retaliação</b>	“Eles estão ganhando agora, mas eu vou me vingar”
<b>Rebeldia</b>	“Eu vou fazer exatamente o contrário para provar que eu não tenho que fazer do jeito deles”
<b>Recuo</b>	-Dissimulação: “Eu não vou ser pego da próxima vez” -Redução da autoestima: “Eu sou uma pessoa ruim”

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024) com base em Nelsen (2015).

Esses efeitos da punição à longo prazo, alertam pais e professores que, muitas vezes, são enganados pelos resultados imediatos que essa prática traz. Neste sentido, Jane Nelsen (2015) faz uma pergunta pertinente: “De onde nós tiramos a ideia absurda de que, para levar uma criança a agir melhor, antes precisamos fazê-la se sentir pior?” (Nelsen, 2015, p. 10).

Para a autora, humilhar não parece o melhor caminho. Crianças expostas à muita punição tornam-se rebeldes ou temerosamente submissas. Muitos adultos, ao perceberem isso, acabam fugindo do controle excessivo e sendo permissivos, ou seja, suportam atitudes mimadas ou exigentes das crianças.

Ser permissivo para Jane Nelsen é livrar a criança de qualquer frustração, ou seja, satisfazer o tempo todo, socorrer ou proteger de qualquer decepção. Livrar crianças e jovens desta forma é desrespeitoso, ou seja, tira-lhes a oportunidade de desenvolver resiliência. Também insatisfeitos com isso, os adultos acabam oscilando entre esses extremos: punição e permissividade (Nelsen, 2015).

De acordo com Dreikurs (1964) *apud* Baluta (2019) as punições ou atitudes autoritárias necessitam de substituição por demonstrações de respeito e cooperação mútuos. A dignidade da criança como ser humano deve prevalecer. Segundo Nelsen (2015), os adultos conquistam as crianças quando as tratam com dignidade e respeito e isto significa obter sua cooperação espontânea.

Neste contexto, surge a DP enquanto uma abordagem que não inclui controle excessivo ou permissividade, mas baseia-se em respeito mútuo e cooperação, engloba gentileza e firmeza ao mesmo tempo para ensinar habilidades para a vida, cultivando a motivação interna da criança e seu foco em soluções.

Para compreender o comportamento humano nesta perspectiva, Nelsen, Lott e Glenn (2017) utilizam a analogia do *iceberg*, ilustrada na (Figura 7).

**Figura 7:** Analogia do *iceberg* e o comportamento humano



**Fonte:** Nelsen, Lott e Glenn (2017)

As abordagens behavioristas que objetivam controlar os comportamentos através de punições e recompensas, focam-se apenas na ponta do *iceberg*, ou seja, no comportamento. A DP parte da teoria adleriana, ou seja, para sentir-se aceita (pertencimento) e importante (contribuição), a criança escolhe um comportamento, mesmo que pareça inadequado para os adultos. Estes, quando lidam apenas com a ponta do *iceberg* estimulam ainda mais o mesmo comportamento que desejam eliminar.

Quando os adultos interpretam o comportamento das crianças, eles ficam atordoados ao perceber que as punições não ajudam a desenvolver o caráter e as habilidades de vida que desejam para elas, em vez disso, a punição convida as crianças a se envolverem em mais desafios de comportamento (Nelsen, 2023, p. 99).

A DP ajuda pais e professores a compreenderem os objetivos equivocados que estão por trás do comportamento da criança, ou seja, a navegar pela parte submersa do *iceberg*. Além disso, as atividades vivenciais da DP são projetadas para tornar pais e professores mais conscientes das ferramentas que promovem o senso de pertencimento e significado, preenchendo essas necessidades nas crianças. Para Nelsen (2023) “as crianças prosperam quando experimentam pertencimento e significado por meio da contribuição e do desenvolvimento de muitas habilidades e realizações” (Nelsen, 2023, p. 97).

Conforme ilustrado no Quadro 4 em relação à punição, as crianças tomam decisões que não são conscientes em busca da necessidade de serem aceitas e se sentirem importantes, entretanto, “essas decisões se tornam crenças que afetam o seu comportamento” (Nelsen; Lott; Glenn, 2017, p. 18).

Segundo Nelsen (2015), estudar a DP e utilizar suas ferramentas propostas, além de minimizar os comportamentos inadequados, ensinam habilidades sociais e de vida para desenvolver um bom caráter nas crianças.

Assim, a proposta da DP nas escolas é que este seja um ambiente seguro, onde errar é uma oportunidade de aprendizado e habilidades socioemocionais sejam desenvolvidas. Muitas destas habilidades estimuladas pela DP, estão representadas no (Quadro 5), Sete Percepções e Habilidades Significativas que ajudam as crianças a terem sucesso na escola e na vida (Nelsen; Lott; Glenn, 2017).

**Quadro 5: Sete Percepções e Habilidades Significativas**

<b>Habilidade</b>	<b>Como a DP ensina a habilidade</b>
<b>Eu sou capaz</b>	Proporciona um clima seguro em que crianças e jovens possam analisar seus comportamentos sem julgamentos sobre sucesso ou fracasso.
<b>Eu contribuo de maneira significativa e sou genuinamente necessário</b>	Alunos tem possibilidade de expressar opiniões e sugestões em processo organizado e respeitoso. Os alunos aprendem que podem contribuir de forma significativa e tem seus pensamentos e sentimentos validados.
<b>Eu uso o meu poder pessoal para fazer escolhas que influenciam positivamente o que acontece comigo e com a minha comunidade</b>	Oferece oportunidades para o aluno contribuir de forma útil e responsável. Proporciona um ambiente onde é possível errar e aprender com os erros.
<b>Eu sou disciplinado e tenho autocontrole</b>	Ambiente onde os alunos são ouvidos, podem reconhecer sentimentos e desenvolver empatia e compaixão. Aprendem que seus sentimentos são diferentes de suas ações. Aprendem a resolver problemas de forma proativa ao invés de reativa. Estimulados a explorar as consequências de suas escolhas e aceitar escolhas e sugestões de colegas. Aprendem com seus erros ao invés de escondê-los.
<b>Eu posso trabalhar com os outros de forma respeitosa</b>	Oportuniza diálogos, escuta, empatia, cooperação, negociação e resolução de conflitos. Trabalho em conjunto entre professores e alunos.
<b>Eu entendo como meu comportamento afeta os outros</b>	Ambiente seguro para assumir a responsabilidade por seus erros, sem culpa, vergonha ou dor e desistem da mentalidade de vítima e culpar os outros.
<b>Eu posso desenvolver sabedoria e habilidade de julgamento por meio da prática diária</b>	Oportuniza analisar os problemas: explorar os fatos, causas, os afetados, como resolver e prevenir no futuro.

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024) com base em Nelsen, Lott e Glenn (2017).

Todas essas percepções e habilidades desenvolvidas pela DP nos alunos são uma oportunidade de prevenir problemas graves como, por exemplo, violência, *bullying*, transtornos mentais, abuso de drogas, gravidez na adolescência, delinquência, suicídio e, também, problemas menos graves, como falta de motivação e prepotência (Nelsen; Lott; Glenn, 2017).

Para Nelsen, Lott e Glenn (2017), uma sala de aula em que professores trabalham de forma cooperativa com os alunos, encorajando-os a expressar opiniões, oferecendo escolhas, possibilitando a resolução de problemas em grupo, demonstrando verdadeira curiosidade sobre os pensamentos e fazendo mais perguntas e menos sermões, possui um ambiente de cooperação, colaboração e respeito mútuo. Assim, quando os adultos mudam seu comportamento, as crianças também mudam suas atitudes. Essa é a proposta da DP para a escola.

### 3.3 PRINCÍPIOS DA DISCIPLINA POSITIVA

Jane Nelsen (2015) compara os princípios da DP com um quebra-cabeça em que as peças são seus inúmeros conceitos. Desta forma, um conceito não fará sentido enquanto não for combinado com outro, da mesma maneira que as peças do quebra-cabeça necessitam se encaixar para visualizar-se a figura completa.

A DP apresenta inúmeras ferramentas e estratégias, ensinadas de forma vivencial em suas formações, de tal modo que pais e professores consigam perceber e equilibrar as necessidades de pertencimento e significado das crianças.

Segundo Adler (1965) *apud* Nelsen (2023), o objetivo primário do ser humano é sentir-se pertencente e importante, sendo estes, princípios básicos da teoria adleriana e, conseqüentemente da DP. O pertencimento vem através da conexão, ou seja, do sentir-se parte do grupo e o significado/importância é construído através da contribuição, ou seja, o quanto o indivíduo é convidado a contribuir com opiniões e atitudes, sentindo-se satisfeito em ajudar com o bem-estar de todos.

Para Nelsen (2023), a contribuição é fundamental para desenvolver adequadamente pertencimento e significado. A autora afirma que, senso de pertencer sem contribuir leva à sensação de direitos sem nenhum esforço, privando as crianças da oportunidade de desenvolver uma atitude responsável e a percepção de que são capazes de lidar com a vida.

Muitas vezes privamos as crianças de oportunidades de sentirem que são aceitas e que tem importância de forma significativa por meio de contribuições responsáveis e, em seguida, reclamamos e as criticamos por não desenvolverem responsabilidade (Nelsen, 2015, p. 2-3).

As crianças prosperam quando experimentam pertencimento e significado por meio de contribuições, realizações e desenvolvimento de habilidades (Nelsen, 2023). Do contrário, encontram formas para apenas sobreviver nos relacionamentos.

A seguir, no (Quadro 6), listamos uma série de ferramentas e estratégias da DP, mencionadas por Nelsen (2023), que favorecem o senso de pertencimento e significância.

**Quadro 6:** Ferramentas e estratégias da DP que favorecem o senso de pertencimento e significância

Ferramenta/estratégia	Pertencimento	Significância
Conexão antes da correção	x	
Gentileza “e” firmeza ao mesmo tempo		x
Erros como oportunidade de aprender	x	x
Foco em soluções “com” as crianças	x	x
Tom de voz	x	
Pedir ajuda ou contribuição	x	x
Todas as crianças no mesmo barco	x	x
Roda de escolhas		x
Roda de escolhas da raiva		x
Acordos	x	x
Reuniões de classe	x	x
Entenda os objetivos equivocados	X	
Valide os sentimentos	X	
Encorajamento	x	x
Perguntas curiosas	x	X
Perguntas motivacionais	x	x
Pausa positiva	x	x
Momento especial	X	
Saiba escutar	x	
Reparar os erros	x	
Escolhas limitadas	x	x
Invista tempo em treinamento		x
Acompanhamento	x	x
Reconhecimento	x	
Demonstre confiança		x

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024) com base em Nelsen (2023).

Todas as estratégias e ferramentas da DP atendem a cinco critérios básicos: Ajuda os alunos a terem um senso de conexão (sentir-se aceito e importante); É gentil e firme ao mesmo tempo (respeitoso e encorajador); É eficaz em longo prazo; Ensina valiosas habilidades sociais e de vida para desenvolver um bom caráter (respeito, autocontrole, preocupação com os outros, resolução de problemas e cooperação); Encoraja os alunos a descobrirem o quanto são capazes e a usarem o seu poder de forma construtiva (Nelsen; Gfroerer, 2018).

Assim, como Nelsen (2015) relata, todos os métodos ensinados pela DP atendem esses cinco critérios. Já punições e recompensas não atendem a nenhum deles. Isto posto, observa-se que, a DP se propõe a realizar uma gestão do comportamento de maneira democrática em sala de aula, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades de vida nos alunos, que se refletirão em suas atitudes futuras em sociedade.

### **3.4 A DISCIPLINA POSITIVA NO CONTEXTO ESCOLAR DO SÉCULO XXI: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

A educação do século XXI enfrenta uma série de desafios que exigem novas abordagens e soluções inovadoras. A DP apresenta-se como uma alternativa nesse contexto de obstáculos como a indisciplina, a falta de motivação, o relacionamento com as mudanças tecnológicas, os esforços para a inclusão das pessoas com deficiência e diagnósticos como autismo, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, dentre outros, a avaliação de aprendizagem, a formação de professores, o bullying, a violência, dentre outros.

Para Jones (2017) *apud* Nelsen, Lott e Glenn (2017) os alunos, de maneira geral, perderam a propriedade sobre a sua própria escolaridade. Este autor relata que as crianças estão se dissociando e se desintegrando da escola e, muitos alunos desistem, não porque tem notas baixas, mas porque sentem que a escola não tem relevância em suas vidas. Ademais, complementa que crianças e adolescentes vivenciam níveis de estresse de moderado a alto, como consequência de sua experiência na escola e lições de casa.

Para Barbosa (2021), apesar de todos os avanços no sentido de proteção à infância, ainda permanece a possibilidade do uso de castigos e agressões verbais, sendo a prática do controle do professor sobre seus alunos uma abordagem ainda não superada. A DP contrapõe-se à esta noção de disciplina enquanto rigor de comportamento e propõe práticas que convidam os alunos a focar em soluções, cultivar o respeito mútuo e o sentimento de pertencimento na escola. Além disso, instrumentaliza os professores com conhecimentos alternativos às punições, recompensas e sermões, proporcionando aos alunos a possibilidade de desenvolver habilidades para a vida.

Assim, as práticas propostas pela DP sugerem um enfrentamento dos desafios do contexto escolar por meio de uma gestão democrática do comportamento em sala de aula que proporcione o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos alunos.

### **3.5 O OLHAR DO ESTADO SOBRE A DISCIPLINA/INDISCIPLINA ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS**

A escola é um espaço de formação integral, onde o conhecimento dos conteúdos acadêmicos é aprendido concomitantemente ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais necessárias para o relacionamento em sociedade. Ao observar alguns documentos pertinentes à infância e educação, percebe-se que a legislação brasileira corrobora essa ideia. O Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo, em seu artigo 3º, reforça a necessidade de “ uma educação que contemple o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões” (Brasil, 1990, P. 14).

Em seu artigo 53, o ECA (1990) garante o direito à educação de crianças e adolescentes “visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (Brasil, 1990, p. 38).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), um dos principais documentos que orientam a educação no Brasil, apresenta no artigo 2º enquanto princípios inspiradores da educação, a liberdade e os ideias de solidariedade humana. Além disso, também apresenta enquanto finalidade para a educação o pleno desenvolvimento, bem como o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (LDB, 1996).

Enquanto diretrizes para o tratamento da disciplina/indisciplina escolar, o inciso II do artigo 53 do ECA (1990), assegura às crianças e adolescentes o direito de ser respeitado por seus educadores. O artigo 18 e 18-A<sup>18</sup> menciona a necessidade de lidar com o comportamento dos alunos de forma respeitosa, sem punições arbitrárias ou violentas.

---

<sup>18</sup> Inserido pela Lei 13.010 de 2014, conhecida como Lei do Menino Bernardo (ECA, 1990, p. 20)

A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, por agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. (Brasil, 1990, p. 20)

Segundo os incisos IX e X do artigo 2º da LDB (1996), os estabelecimentos de ensino devem assegurar a prevenção e o combate de todos os tipos de violência no âmbito escolar, promovendo a cultura de paz. Neste sentido, a LDB (1996) não estabelece regras rígidas de comportamento, mas dá diretrizes para que a condução do comportamento dos alunos seja feita de forma educativa, respeitosa e colaborativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais da educação básica no Brasil, apresenta enquanto uma das competências<sup>19</sup> essenciais da educação o exercício do diálogo, empatia, resolução de conflitos e cooperação, promovendo o respeito mútuo, acolhendo e valorizando a diversidade dos indivíduos (Brasil, 2023).

Estes aspectos, apontam para a criação de um ambiente escolar respeitoso, capaz de encontrar formas de tratar a disciplina/indisciplina que preservem a dignidade dos alunos, promovendo seu desenvolvimento socioemocional.

As dez competências gerais básicas da BNCC, articulam a construção de conhecimentos com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e formação de atitudes e valores, como observa-se a seguir:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar

---

<sup>19</sup> “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BNCC, 2023, p. 8).

causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2023, p. 9-10).

Assim, percebe-se que a BNCC (2023) estabelece uma base sólida para justificar a importância das habilidades socioemocionais, bem como do respeito no relacionamento com os alunos em todos os contextos, inclusive da disciplina/indisciplina escolar. Para Barbosa (2021) a BNCC denota “o compromisso de oportunizar uma fundamentação curricular que implemente a

Declaração e a Convenção dos Direitos das Crianças (provisão, proteção e participação)” (Barbosa, 2021, p. 50).

Já a LDB não estabelece regras rígidas de comportamento, mas dá diretrizes para que a gestão do comportamento dos alunos seja feita de forma educativa, respeitosa e colaborativa. Além disso, o ECA reforça que a disciplina escolar deve ser aplicada sem violência física ou emocional, incentivando práticas pedagógicas baseadas no diálogo e no respeito mútuo.

Em 2019, o Brasil promulgou a Lei 13.925 dispondo sobre a prestação dos serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica para atender necessidades e prioridades das políticas de educação, bem como promover melhorias no processo de ensino-aprendizagem, considerando a participação da comunidade escolar e a mediação nas relações sociais e institucionais (Brasil, 2019).

Enfim, o Estado, por meio de suas legislações mostra que o desenvolvimento socioemocional e o respeito à dignidade e educação integral dos alunos são fundamentais para a educação no Brasil. Esses princípios não apenas constroem cidadãos mais preparados para a vida social e profissional, mas também criam um ambiente escolar mais inclusivo e saudável, promovendo a saúde mental.

No entanto, a forma como o Estado lida com a indisciplina escolar pode ser objeto de debate. Abordagens punitivas, visando controlar o comportamento dos alunos, com castigos através de suspensões como retirar-se de sala, perder o recreio ou o parque, ser encaminhado à coordenação da escola, dentre outros, ainda são utilizadas, mesmo diante da tentativa e indicação de novas práticas que preservem o respeito e dignidade dos alunos.

Silva (2016) afirma que os estudos sobre disciplina na escola estão situados em dois polos distintos: um focado na figura do professor que controla os alunos e o outro mais democrático, centrado no modelo de construção coletiva da disciplina, compartilhamento de decisões e poder nas relações em sala de aula.

Embora as questões relacionadas à indisciplina e gestão de sala de aula sejam apontadas enquanto aspectos que contribuem para a insatisfação e adoecimento de professores, elas não são de considerável destaque na formação docente (Silva, 2016, p. 545-546).

penso ser fundamental que pensemos sobre os possíveis modos de formar profissionais gestores de sala de aula, assegurando a presença desse tópico na formação inicial e continuada de professores e deixando de confiar esse tipo de formação à experiência, à reprodução acrítica de modelos ou ao bom senso. (Silva, 2016, p. 550).

Além disso, Pasqualin (2025) afirma que a política de implementação da Lei 13.925/2019, que trata da prestação dos serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica ainda está em processo de construção. Esta situação revela um cenário complexo, em que a identidade e atribuições dos profissionais necessitam de demarcação clara para enfrentar as barreiras existentes, como por exemplo, forma de contratação, condições de trabalho, alocação nos espaços, resistência de gestores e professores, dentre outros. A precariedade da regulamentação em diferentes estados e municípios é um dos pontos mais críticos que comprometem a efetivação dessa lei segundo este autor.

Desta forma, apesar do Estado preconizar, em seus documentos oficiais, por uma educação democrática que trate as questões de disciplina/indisciplina com respeito e dignidade, favorecendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes, ainda existem lacunas a serem preenchidas. A formação de professores em DP pode ser uma possibilidade para aproximar as práticas em sala de aula do que é preconizado pelo Estado em sua legislação.

### **3.6 CAMINHOS ALTERNATIVOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR**

A DP, baseada no respeito mútuo e na promoção de um ambiente escolar respeitoso, pode ser apontada como uma alternativa para lidar com o comportamento dos alunos e desenvolver habilidades socioemocionais. Além disso, essa abordagem pode ser uma possibilidade de colaborar com a prevenção de diversos desafios atuais na educação, apontando assim para a pertinência em formar professores nesta perspectiva.

É preciso ensinar habilidades socioemocionais para os alunos ao mesmo tempo em que se ensinam os conteúdos acadêmicos. E o resultado dessa

prática seria o desenvolvimento desses alunos, a minimização dos desafios de comportamento e o aumento da excelência acadêmica (Nelsen; Lott; Glenn, 2017).

Para Solorzano *et al.* (2024) é premente a necessidade de mudanças na sala de aula, concluindo que promover um modelo de disciplina caracterizada pelo respeito mútuo entre professores e alunos auxiliará as crianças a desenvolverem conhecimento sobre suas próprias emoções, agir com respeito e criar um clima agradável na escola.

Sharaf *et al.* (2023) afirma em sua pesquisa que a aplicação da DP em uma escola no Egito foi bem recebida por alunos, professores e pais. A capacidade de tomar decisões e a responsabilidade foram apontadas enquanto habilidades mais desenvolvidas nos alunos pela ferramenta chamada reunião de classe. Além disso, outras habilidades como capacidade de reflexão, comunicação e organização também foram listadas.

Peralta-Escobar *et al.* (2025), concluiu em sua pesquisa que a DP representa uma mudança de olhar sobre a educação, superando modelos centrados na punição por meio de práticas que favoreçam a construção de relações respeitadas e a promoção do aprendizado participativo. E, para consolidar essa abordagem, os professores precisam receber capacitação adequada, e as escolas necessitam criar estratégias para avaliar o impacto dessas práticas no intuito de respaldar as políticas educacionais.

Barbosa (2021), em seus estudos, identificou o quanto é relevante incorporar a Disciplina Positiva nas práticas cotidianas do ambiente escolar, sinalizando a necessidade de o professor sair de suas disciplinas e dialogar com outros campos de conhecimento.

O filósofo americano John Dewey (1979), afirma que os padrões estabelecidos no sistema escolar favorecem que o professor se dedique ao conhecimento da matéria e não das crianças, afastando-o de exercitar a mente do aluno.

Para Dewey (1979), os problemas de comportamento são os mais viscerais e comuns da existência humana e, a forma como são resolvidos afetam todas as outras atuações mentais, até mesmo as que se distanciam dos preceitos morais. “Em verdade, é o modo porque são tratados os problemas de

comportamento que fixa o plano mais profundo da atitude mental de um indivíduo” (Dewey, 1979, p. 73).

Investigar e refletir cuidadosamente sobre os problemas de conduta, garantem, segundo Dewey (1979), uma estrutura geral mais razoável do espírito humano, favorecendo assim a construção do pensamento reflexivo, ou seja, o exercitar da inteligência do aluno.

Freire (1986) declara que o método educativo precisa gerar iluminação nos alunos, superando a educação tradicional que treina a passividade e gera resistência nos estudantes.

O estudo de Barbosa (2021), concluiu que a utilização da DP em sala de aula é condizente com o que preconiza a BNCC. Segundo a autora, a DP visualiza o aluno em sua integralidade, sendo digno de ser ouvido, tendo seu senso de pertencimento reconhecido e suas contribuições validadas pelo grupo. No entanto, ressalta que os educadores necessitam ter ciência que a aplicação dessa abordagem exige tempo, tolerância e mudança de olhar sobre o aluno.

Lasala, McVittie e Smitha (2020) afirmam que a DP em sala de aula oferece recursos para ensinar as cinco competências socioemocionais necessárias identificadas pela CASEL<sup>20</sup>: autoconsciência, consciência social, tomada de decisões com responsabilidade, autocontrole e habilidades de relacionamento.

No site oficial da BNCC do Brasil, a CASEL também é mencionada quando se trata de habilidades socioemocionais. Além disso, essas aptidões estão presentes em todas as dez competências gerais da BNCC. Para a CASEL (2024) *apud* Brasil (2024), investir em competências socioemocionais beneficia o aluno não apenas no desenvolvimento dessas capacidades, mas também no desempenho escolar de modo geral e na manutenção de uma sociedade pró-social.

Outrossim, “para que as competências socioemocionais sejam trabalhadas no contexto escolar do aluno do século XXI, elas devem ser foco de

---

<sup>20</sup> A CASEL - *Collaborative for Academic Social and Emotional Learning* (Colaboração para o aprendizado acadêmico socioemocional) é uma organização sem fins lucrativos com sede em Chigado – EUA desde 1994. Formada por pesquisadores, professores e outros profissionais tornou-se referência internacional em educação socioemocional, sendo pioneira no assunto (CASEL, 2024).

qualquer proposta curricular que venha a ser delineada a partir da BNCC” (Brasil, 2024)<sup>21</sup>.

Para Bagatolli *et al.* (2023), as mudanças sociais acarretaram transformações que vem impactando no comportamento de crianças e adolescentes no contexto escolar e a DP evidencia-se como uma alternativa para resgatar o envolvimento dos alunos com a escola, por meio da superação de abordagens autoritárias e punitivas.

A DP é uma abordagem que se propõe a desenvolver habilidades socioemocionais ao mesmo tempo em que preconiza uma gestão democrática em sala de aula. Por conseguinte, reafirma-se a relevância em pesquisar essa temática, supondo-se que uma Formação de Professores que ensine a abordagem da DP contribuirá de forma significativa para que a condução do comportamento seja usada enquanto oportunidade de desenvolver habilidades socioemocionais nos alunos, contribuindo para que a legislação brasileira, relativa a educação e a infância, seja vivenciada no cotidiano escolar.

---

<sup>21</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying> Acesso em: 08 de julho de 2024.

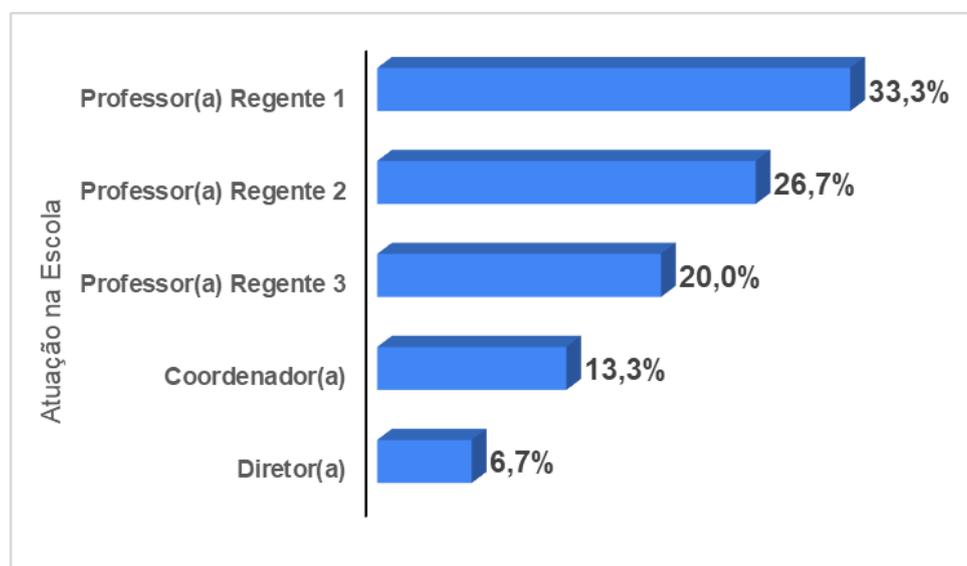
## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Findadas a pesquisa bibliográfica, bem como, a pesquisa de campo, inicia-se, então, o tratamento dos dados. Nesta seção, assomam os resultados encontrados, ou seja, a sistematização dos dados, bem como, sua análise.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram 12 o total de participantes da formação de professores em DP, ou seja, 12 participantes da pesquisa. Estes, no momento do estudo, atuavam enquanto Diretor, Coordenador, Regente 1, 2 ou 3<sup>22</sup>, conforme pode-se observar na (Figura 8). Cerca de 60% são professores regentes 1 e 2.

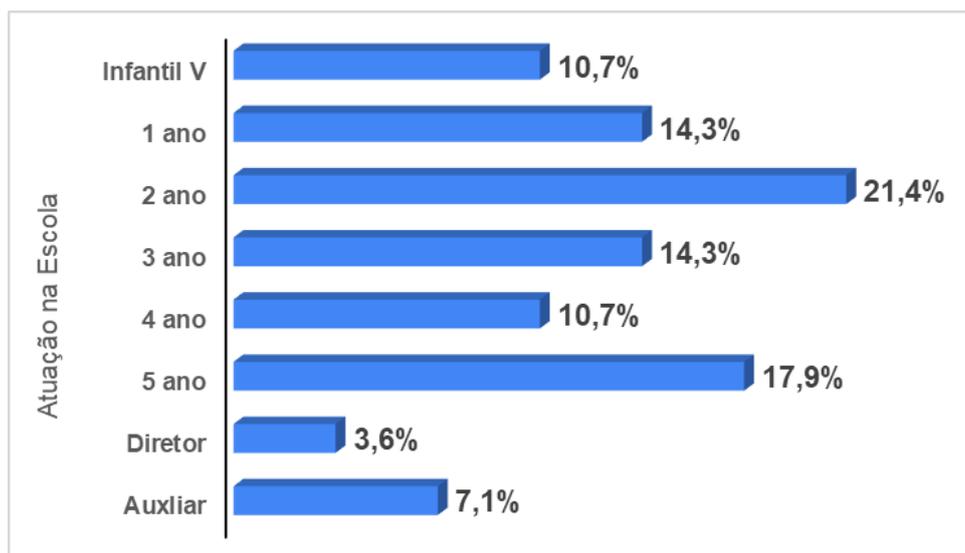
**Figura 1:** Função que exerce na escola



**Fonte:** Dados da pesquisa

Em relação à série escolar que atuam, pode-se observar na (Figura 9) um número equilibrado de participantes atuantes entre o infantil V e o 5º ano. Desta forma, os professores presentes na formação em DP representavam todas as séries escolares dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas pesquisadas.

<sup>22</sup> Conforme a Portaria n°330 de 29 de novembro de 2023-GAB/SEMED, o Regente I é responsável pelos conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa e, as demais disciplinas são ministradas pelos Regentes II e III.

**Figura 9: Série escolar em que atua na escola**

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024)

Dos 12 participantes da pesquisa que concluíram a formação em DP, metade atuavam na Escola da Zona Norte (EZN) e o outros 50% na Escola da Zona Oeste (EZO). Além disso, 91,7% eram do sexo feminino e 8,3% eram do sexo masculino. Dessa totalidade, quanto ao estado civil, 50% eram separados ou divorciados, 33,3% eram casados ou com união estável e, por fim, 16,7% declararam-se solteiros. Além disso, 83,3% possuem filhos e 16,7% não possuem filhos.

A faixa etária variou de 27 a 62 anos, sendo, a idade média de 47,6 anos (Tabela 2). O tempo em que atuam como professores variou entre 3 anos e 42 anos, com média de 18,3 anos (Tabela 2). Com tempo de profissão de 3 a 12 anos tem-se 50% dos participantes, com tempo entre 20 e 30 anos tem-se 33,3% dos participantes e 16,7% possuem mais de 30 anos na profissão (Tabela 2). Assim, pode-se perceber que a maioria possui experiência nesta função.

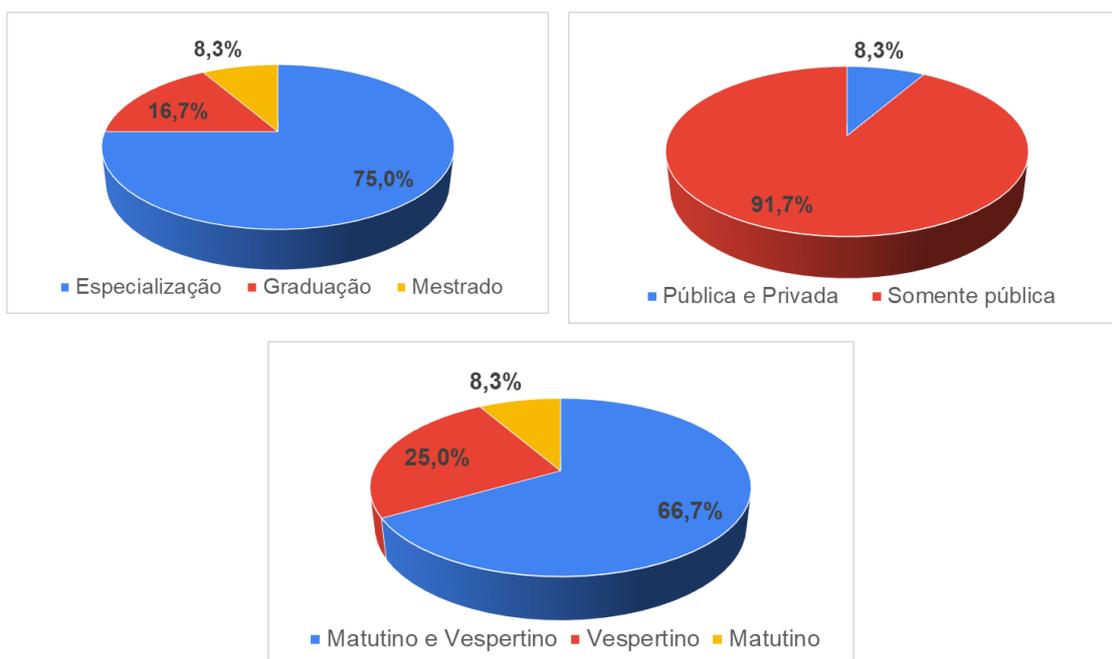
**Tabela 2:** Estatística Descritiva - Idade e tempo de trabalho como professor

<b>Estatísticas</b>	<b>Idade (anos)</b>	<b>Tempo Trabalho Professor (anos)</b>
Quantidade	12	12
Mínimo	27	3
Média	47,6	18,3
Máximo	62	42
Desvio Padrão	11,0	12,2
Coefficiente de Variação	23,1%	66,6%

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024)

A descrição quanto à escolaridade, turno de atuação, bem como se o professor trabalha somente em escola pública ou também em escolas privadas é destacada (Figura 10). Observa-se que a maioria dos professores possuem alguma pós-graduação (especialização ou mestrado), atuam somente em escola pública e que 66,7% trabalham nos turnos matutino e vespertino, ou seja, o dia todo.

**Figura 10:** Escolaridade, tipo de escola, turno de trabalho dos professores



**Fonte:** Dados da pesquisa (2024)

Diante deste cenário, pode-se concluir que os participantes da pesquisa, metade em cada escola pesquisada, são em sua maioria mulheres, mães, casadas ou divorciadas, com idade média de 47,6 anos, pós-graduadas, exercendo a função de professoras dos anos iniciais da educação básica da escola pública em período integral, com experiência de mais de 10 anos.

As participantes exercendo a função de coordenadora ou diretora, também já exerceram a docência na sala de aula, estando momentaneamente nestas atividades.

## 4.2 A PERCEPÇÃO SOBRE O COMPORTAMENTO DOS ALUNOS ANTES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DISCIPLINA POSITIVA

Nelsen (2023) afirma que, nas oficinas de DP realizadas em diversos países, as queixas sobre o comportamento das crianças entre pais e professores são similares, mesmo em culturas diversas.

Silva (2016) aponta em seu estudo que os professores brasileiros são os que utilizam o maior tempo de aula gerindo problemas de disciplina. Nesta pesquisa, os dados evidenciaram que a maioria dos professores, ou seja, 69% deles usa de 20% a 40% do tempo em sala de aula para gerenciar comportamentos. Na (Tabela 3) pode-se observar todos os dados deste aspecto.

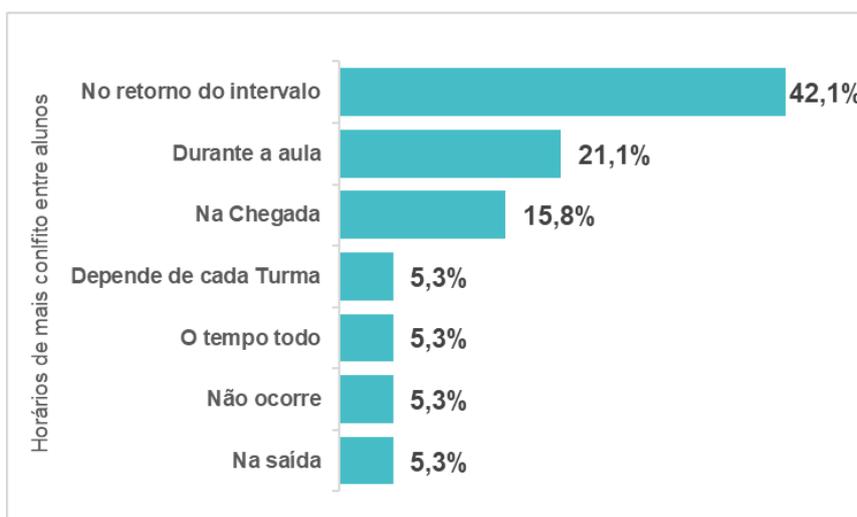
**Tabela 3:** Tempo gasto gerindo comportamentos em sala de aula

Percentual de Participantes	Tempo gerenciando comportamento
44%	20 a 30%
25%	30 a 40%
13%	40 a 50%
12%	Até 20%
6%	60 a 70%

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024)

Os momentos indicados em que se apresentam mais conflitos em sala são o retorno do intervalo (42,1%), a chegada na escola (15,8%) e durante a aula (21,1%), como pode-se observar em detalhes na (Figura 11).

**Figura 11:** Horário de mais conflito entre os alunos



**Fonte:** Dados da pesquisa (2024)

Os professores foram questionados sobre a frequência em que ocorrem alguns comportamentos específicos entre os alunos. Na (Tabela 4), esses dados estão descritos de acordo com a percepção dos professores.

**Tabela 4:** Proporção de respostas a respeito do comportamento dos alunos em sala de aula

Dimensões	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Desinteresse na aula ou atividades de estudo		6,3%	43,8%	50,0%	
Falta de concentração		6,3%	37,5%	43,8%	12,5%
Falta de foco		6,3%	31,3%	50,0%	12,5%
Crianças que conversam durante a aula		6,3%	25,0%	56,3%	12,5%
Crianças que fazem a tarefa com pressa para brincar		18,8%	50,0%	31,3%	
Aluno que expressa não gostar da aula	12,5%	18,8%	50,0%	18,8%	
Brigas entre os alunos	12,5%	12,5%	62,5%	12,5%	
Aluno que faz “gracinha” para chamar atenção		25,0%	43,8%	25,0%	6,3%
Alunos que mentem	18,8%	25,0%	37,5%	18,8%	
Falta de respeito	6,3%	18,8%	37,5%	31,3%	6,3%
Aluno que retruca	6,3%	25,0%	50,0%	18,8%	
Outros	50,0%	6,3%	31,3%	6,3%	6,3%

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024)

Além desses comportamentos, metade dos professores citaram outras atitudes, que ocorrem com a intensidade classificada de raramente à sempre, como dificuldades de adaptação, por exemplo choro e inquietação; falta de engajamento, quando ocorre recusa em realizar as atividades ou dormir em sala; dificuldades de regulação emocional e falta de empatia; dificuldades de aprendizagem, como não saber pegar o lápis ou reconhecer letras e números; falta de apoio e envolvimento familiar; e questões relacionadas a responsabilidade com os materiais escolares, como por exemplo, esquecer os itens necessários para as atividades em sala.

Diante desses dados pode-se observar que os comportamentos que ocorrem com mais frequência são: 1) desinteresse na aula ou atividades de estudo; 2) falta de concentração; 3) falta de foco; 4) conversas durante a aula.

Apesar desse resultado, com menos frequência ocorrem: 1) falta de respeito; 2) retrucar; 3) expressar que não gosta da aula; 4) mentir; 5) brigar com colegas. Isso pode indicar que as crianças não aprenderam a participar com suas

opiniões, ideias e contribuições para que a aula seja mais interessante e para que os alunos sejam mais comprometidos com o aprendizado. Também pode sinalizar um ambiente em que a relação professor-aluno seja estabelecida num modelo de educação tradicional, ou seja, a obediência, o conformismo e o respeito pelos adultos são valorizados em detrimento da participação democrática numa relação de respeito mútuo e cooperação.

Desta forma, os alunos possivelmente não são encorajados a participar, questionar, verbalizar suas insatisfações, propor soluções, cooperar ou comprometer-se, como preconiza a abordagem da DP. Mas ao contrário são estimulados a receber ordens e conteúdo dos adultos numa posição passiva, perdendo-se o senso de pertencimento e significância na escola.

Essa ideia pode ser mais uma vez percebida na (Tabela 5), que revela as respostas dos participantes, elencadas em seis categorias, quando questionados sobre quem é considerado aluno ruim. Mais uma vez surgem aspectos como desatenção, distração, desinteresse, bagunça e não participação, ao mesmo tempo em que revelam dificuldade de expressão e busca por ajuda.

**Tabela 5:** Características do aluno ruim na percepção dos participantes

Dimensões	Variáveis	Proporção
Comportamento	Desatenção, desorganização, bagunça, distração dos colegas, agressividade, falta de respeito, dificuldade em seguir as regras, não participação nas atividades	47,6%
Desempenho	Dificuldade de compreensão dos conteúdos, falta de realização das atividades, não busca por ajuda, dificuldade em se expressar oralmente e por escrito	23,8%
Atitude	Não demonstra interesse em aprender, atrapalha o aprendizado dos outros, não tenta fazer as atividades	14,3%
Dificuldade de Aprendizagem (implícito)	Dificuldade em conseguir apropriar dos conteúdos propostos	4,8%
Diferença em relação aos padrões sociais	Aquele que é diferente dos modelos padrões impostos pela sociedade	4,8%
Não existe aluno ruim	Não existe aluno ruim	4,8%

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024).

Neste estudo, os professores foram questionados sobre a frequência que percebem ocorrer algumas características e habilidades socioemocionais nos alunos. Vale a pena destacar que todas as habilidades socioemocionais mencionadas são percebidas ocorrendo, na maioria das respostas, as vezes ou raramente nos alunos, observadas na (Tabela 6). Apenas as características

responsabilidade e autonomia são percebidas com 38% de frequência, mas ainda não superam a maioria que respondeu as vezes ou raramente.

Assim, através desses dados, pode-se destacar um desenvolvimento incipiente de características e habilidades socioemocionais nos alunos como capacidade de resolver problemas, demonstrar respeito mútuo, gerenciar agressividade, ter autocontrole, comunicar necessidades individuais, capacidade de relacionamento interpessoal, além de responsabilidade e autonomia, que se apresentaram com maior frequência.

Apesar da legislação brasileira estabelecer através da BNCC (2023) uma base sólida para justificar a relevância das habilidades socioemocionais no contexto escolar, estes dados apontam falhas no processo, já que na percepção dos professores os alunos apresentam deficiências nesse aspecto.

**Tabela 6:** Proporção de respostas a respeito das características e habilidades socioemocionais dos alunos

Dimensões	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Os alunos possuem senso de responsabilidade	6,3%	6,3%	50,0%	37,5%	
Os alunos demonstram autonomia		25,0%	37,5%	37,5%	
Os alunos demonstram respeito mútuo		18,8%	50,0%	31,3%	
Os alunos possuem capacidade de resolver problemas	12,5%	25,0%	43,8%	18,8%	
Os alunos demonstram habilidades para gerenciar a agressividade e ter autocontrole	6,3%	37,5%	50,0%	6,3%	
Os alunos demonstram habilidades para comunicar suas necessidades individuais		31,3%	50,0%	6,3%	12,5%
Os alunos demonstram habilidades de relacionamento interpessoal		37,5%	43,8%	6,3%	12,5%

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024)

Além disso, os registros em diário de campo expressam o relato e insatisfação com conflitos interpessoais entre os professores da Escola da Zona Oeste (EZO). Os participantes perceberam e destacaram a deficiência no próprio desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de seus colegas profissionais da escola, que seriam importantes para solucionar conflitos. Assim, evidenciou-se os desafios neste sentido, ou seja, de desenvolver também nos adultos habilidades que se espera das crianças. Na Escola da Zona Norte (EZN) apenas um participante mencionou essa questão.

Enquanto formas utilizadas para gerenciar o comportamento dos alunos, foram agrupadas as respostas dos professores por similaridade, em quatro categorias centrais, conforme pode ser visualizado na (Tabela 7).

**Tabela 7:** Formas de gerir o comportamento dos alunos

Dimensões	Formas de gerir o comportamento	Proporção
Diálogo e Conversas	Conversas individuais ou com a turma toda para entender o comportamento e buscar soluções. Questionar o aluno sobre o motivo do comportamento inadequado. Tentar mostrar as consequências das ações e como poderiam ser diferentes. Diálogo com a coordenação e família para buscar apoio e soluções conjuntas	47,1%
Estratégias e Técnicas	Utilizar técnicas e métodos novos para lidar com a indisciplina. Aplicar aprendizados de cursos e formações para gerenciar as emoções e o comportamento dos alunos. Usar recursos como apagar as luzes para acalmar a turma ou pedir para o aluno realizar atividades que o ajudem a se concentrar.	23,5%
Regras e Limites	Estabelecer regras claras e combinadas com os alunos. Ser firme e chamar a atenção quando necessário. Apontar a falta de limites como um problema.	17,6%
Reflexão	Fazer o aluno e o professor refletirem sobre o comportamento e suas consequências. Estimular o comprometimento do aluno dentro e fora da sala de aula.	11,8%

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024)

Destarte os desafios de comportamento percebidos pelos professores, bem como, a sinalização da necessidade de desenvolver as habilidades socioemocionais dos alunos, percebe-se que afirmam utilizar principalmente ações norteadas por diálogo e conversas para gerenciar a sala de aula. Além disso, buscam estratégias aprendidas em cursos e formações, dentre outras mencionadas.

Não parece evidente e clara a perspectiva por trás destas práticas, ou seja, se concernem com uma educação tradicional ou com uma abordagem democrática, como preconiza a DP. Lembrando que essas respostas correspondem à percepção antes da realização da formação, ou seja, da pesquisa-ação realizada.

Além disso, os registros do diário de campo apontam para uma percepção, por parte dos docentes, de mudança no perfil comportamental das crianças nos últimos anos. Uma professora, com mais de 30 anos de experiência na docência, compartilhou a seguinte reflexão:

Sou professora há 30 anos e as crianças mudaram de um tempo para cá. Elas estão diferentes. Mais ou menos de 2015 para cá começou essa mudança. Não sei se é a internet, o celular..., mas está mais difícil para dar aula (EZO2, Diário de Campo, 2024)

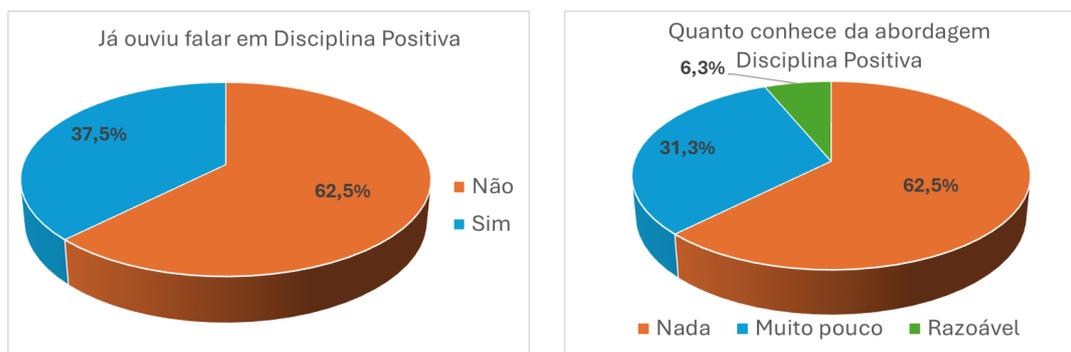
O depoimento sugere que transformações socioculturais recentes, possivelmente relacionadas ao uso de tecnologias digitais e mudanças no contexto familiar e social, têm impactado significativamente a dinâmica da sala de aula e os desafios enfrentados pelos educadores.

Assim, os resultados evidenciam desafios persistentes no manejo de comportamentos em sala de aula, indicando a necessidade de aprofundamento teórico e prático no que se refere ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos. Tal demanda se alinha à perspectiva da Disciplina Positiva, que propõe uma abordagem respeitosa e encorajadora para a formação de habilidades por meio da relação professor-aluno.

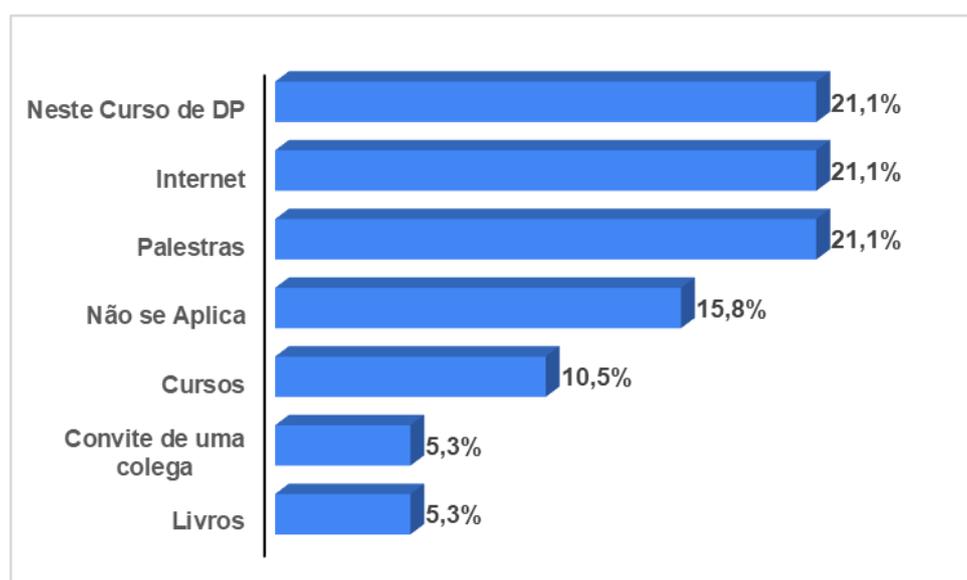
Ademais, os participantes demonstraram interesse em participar da formação proposta nesta pesquisa, o que revela um significativo comprometimento com a melhoria das práticas educativas e com a promoção do desenvolvimento integral dos alunos. Nesse sentido, torna-se evidente a premência de se identificar e implementar estratégias que possibilitem o enfrentamento qualificado dessas demandas no contexto escolar contemporâneo.

#### **4.3 NÍVEL DE CONHECIMENTO SOBRE A DISCIPLINA POSITIVA**

Apesar da Disciplina Positiva ser divulgada no Brasil há 10 anos, 62,5% dos professores participantes da pesquisa nunca ouviram falar dessa temática (Figura 12) e 31,3% conhecem muito pouco e outros 62,5% relatam não conhecer nada sobre a abordagem (Figura 12). Mais de 60% dos professores (Figura 13) informaram que conheceram a DP nesta Formação, na internet ou palestras.

**Figura 12: Conhecimento inicial sobre Disciplina Positiva**

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

**Figura 13: Como conheceu a Disciplina Positiva**

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

De forma geral, pôde-se dividir o entendimento dos professores sobre Disciplina Positiva, antes da formação, em seis temas: 1) Melhora na comunicação e relacionamento: Comunicação assertiva; Forma não violenta de se comunicar. 2) Desenvolvimento pessoal e profissional: Desenvolver habilidades que não possui; Melhor autocontrole e controle das ações e emoções; Abordagem para agregar no processo educativo e crescimento pessoal. 3) Estratégias e ferramentas para a educação: Conceitos e práticas para um melhor controle; um encaminhamento, recurso; algo que vai auxiliar o professor em sala de aula; Instruções para auxiliar os professores em sala de aula. 4) Mudança de perspectiva na educação: Algo inovador; uma maneira diferente de se educar; uma nova forma de aprender; um jeito diferente de lidar

com os desafios em sala de aula e na vida. 5) Foco no positivo e na reflexão: Dar respostas positivas não utilizando a negação; ensinar que mesmo com os erros podemos pensar em fazer diferente na próxima vez; fazer o sujeito refletir sobre o seu comportamento e sentimentos; valorizar as coisas positivas. 6) Outras: Interessante; como o próprio nome menciona, uma maneira de ensinar positivamente.

Já as expectativas relatadas pelos professores foram agrupadas por tema e apresentadas na (Tabela 8). Apesar do pouco ou nenhum conhecimento sobre a DP, os participantes da pesquisa, em sua maioria, possuíam expectativas positivas no sentido de aprimorar suas práticas em sala de aula, bem como melhorar a comunicação e o relacionamento com os alunos.

**Tabela 8:** Expectativas dos professores sobre a DP

<b>Dimensões</b>	<b>Frequência</b>
Melhora no Relacionamento e Comunicação com os Alunos	29,4%
Aprimoramento das Práticas Pedagógicas e Condução da Sala de Aula	23,5%
Expectativas Positivas Genéricas	23,5%
Aprofundamento do Conhecimento sobre Disciplina Positiva	11,8%
Impacto Positivo nos Alunos	5,9%
Impacto na Vida em Geral	5,9%

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024)

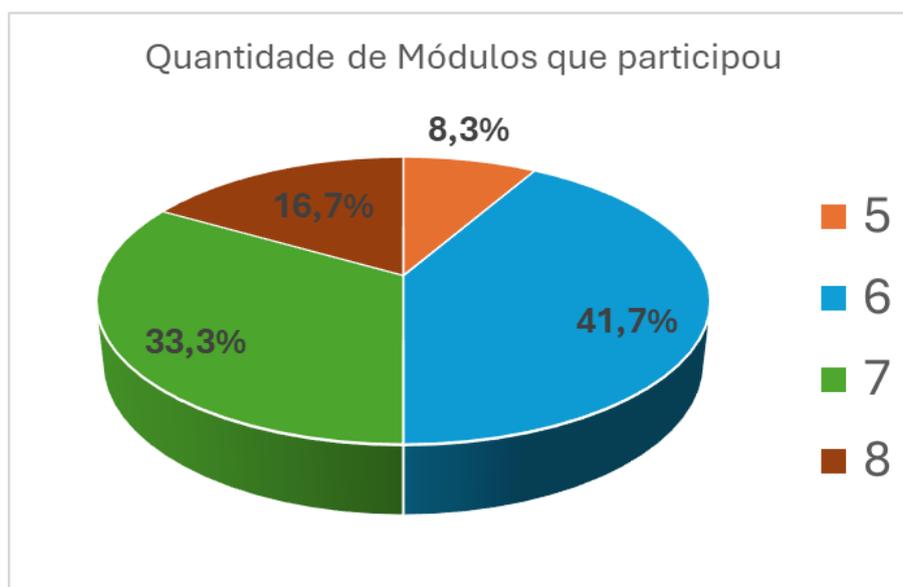
Considerando o desconhecimento prévio dos participantes da pesquisa em relação à Disciplina Positiva (DP), a abordagem revelou-se inovadora. Ademais, os desafios relacionados ao comportamento dos alunos e a percepção, por parte dos professores, de uma carência de habilidades socioemocionais indicam que a DP pode ser uma ferramenta útil no contexto escolar, além de estar alinhada à legislação educacional brasileira.

#### **4.4 PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO EM DISCIPLINA POSITIVA: APLICAÇÃO E IMPACTOS NA SALA DE AULA**

A Formação em Disciplina Positiva (DP) foi composta por oito módulos. Contudo, conforme demonstrado na (Figura 14), apenas 16,7% dos professores participaram integralmente. A maior parte esteve presente em seis ou sete encontros, indicando engajamento considerável, embora não completo.

Quanto ao comprometimento com a aplicação dos conteúdos abordados, 50% dos participantes declararam comprometimento “bom”, 42% o avaliaram como “muito bom” e apenas 8% como “razoável”. Esses dados sugerem uma predisposição significativa dos docentes à incorporação das práticas oriundas da formação.

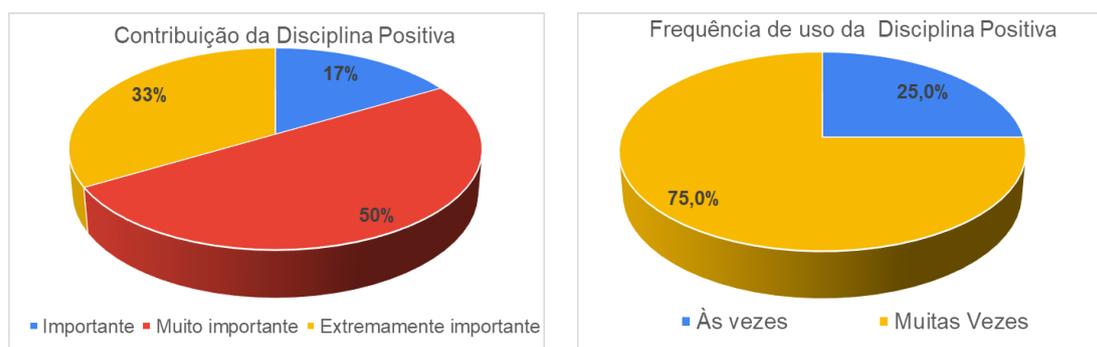
**Figura 14:** Frequência na Formação em DP



**Fonte:** Dados da pesquisa (2024)

Com relação à gestão da sala de aula, 50% dos professores consideraram que a contribuição da Formação em DP foi “muito importante”, 33% a classificaram como “extremamente importante” e 17% como “importante” (Figura 15). Adicionalmente, 75% relataram utilizar os conteúdos adquiridos com frequência, o que indica internalização e aplicação prática dos princípios abordados.

**Figura 15:** Percepção sobre a contribuição e frequência da aplicação dos conteúdos da formação em DP



**Fonte:** Dados da pesquisa (2024).

Os conteúdos considerados mais impactantes estão sistematizados na Tabela 9, destacando-se tanto fundamentos teóricos (como a Teoria Adleriana) quanto estratégias práticas (como a reunião de classe e o quadro de objetivos equivocados), sugerindo que a formação atendeu a diferentes dimensões da atuação docente.

**Tabela 9:** Conteúdos mais impactantes da Formação em DP na percepção dos professores

Dimensões	Frequência
Reunião de classe	23,1%
Quadro de objetivos equivocados	23,1%
Fundamentos da DP/Teoria Adleriana	23,1%
Encorajamento	15,4%
Foco em soluções	7,7%
Compreensão sobre traumas	7,7%

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024)

Em relação às ferramentas e estratégias abordadas, os participantes afirmaram utilizá-las com frequência variável, sendo mais recorrente a prática de estratégias de encorajamento (Tabela 10). Nelsen (2015) afirma que o encorajamento é fundamental na Disciplina Positiva, pois estimula os alunos a perceberem seu valor e contribuição no grupo. De modo geral, as estratégias e ferramentas foram usadas “muitas vezes” ou “às vezes”.

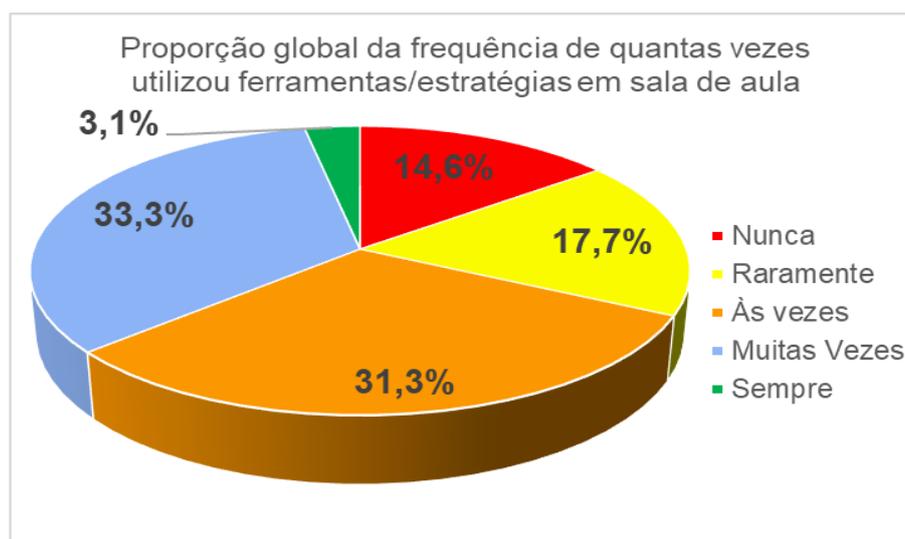
**Tabela 10:** Proporção de respostas de utilização das ferramentas e estratégias<sup>23</sup> aprendidas

Dimensões	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Contribuição dos alunos nas atividades da sala de aula	8,3%	8,3%	50,0%	33,3%	
Uso de perguntas curiosas	8,3%	25,0%	33,3%	25,0%	8,3%
Estratégias de encorajamento	8,3%	16,7%	16,7%	50,0%	8,3%
Investir em tempo de treinamento	16,7%	16,7%	41,7%	25,0%	
Uso da roda de escolhas	25,0%	16,7%	33,3%	25,0%	
Uso de consequências naturais e consequências lógicas	8,3%	25,0%	25,0%	41,7%	
Compreensão dos objetivos equivocados dos alunos	16,7%	16,7%	25,0%	33,3%	8,3%
Uso da reunião de classe	25,0%	16,7%	25,0%	33,3%	

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024)

A análise da frequência global (Figura 16) revelou que 33,3% utilizam essas estratégias “muitas vezes” e 31,3% “às vezes”. Por outro lado, 14,6% declararam nunca utilizar, enquanto 17,7% indicaram uso raro.

**Figura 16:** Proporção global da frequência de uso das ferramentas/estratégias em sala de aula



**Fonte:** Dados da pesquisa (2024)

Ao comparar as escolas envolvidas (Figura 17), observou-se maior adesão na Escola da Zona Oeste (EZO), onde 54,2% dos docentes relataram uso frequente das estratégias. Na Escola da Zona Norte (EZN), situada em contexto de maior vulnerabilidade social, a adesão foi menor, com 25% dos

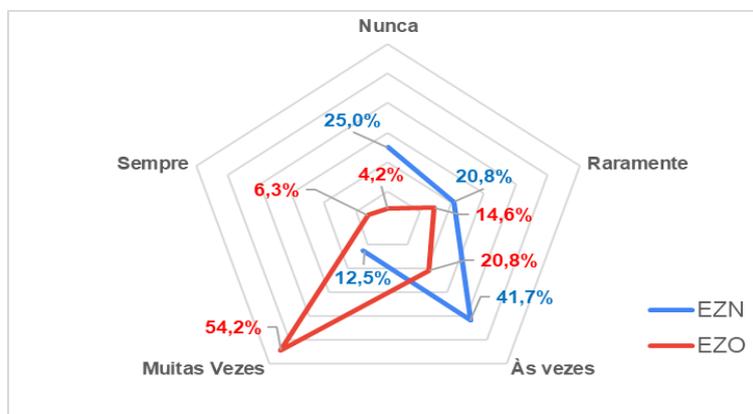
<sup>23</sup> Os nomes das ferramentas e estratégias são as utilizadas pela DP.

participantes afirmando nunca ter utilizado as ferramentas. Essa diferença pode refletir as especificidades do contexto escolar e suas respectivas demandas.

A participante codificada como EZN5 relatou sentir-se pouco preparada para aplicar os princípios da DP, destacando a necessidade de mais cursos de formação continuada. Outros dois participantes da mesma escola - EZN, ao final da formação, mencionaram que, apesar de inicialmente terem aplicado os conhecimentos adquiridos com bons resultados, com o tempo retornaram às práticas tradicionais de manejo da sala de aula. Barbosa (2021) ressalta que a implementação da DP demanda empenho e disposição por parte dos professores, uma vez que exige mudanças significativas nas práticas pedagógicas habituais. Esse aspecto pode indicar a necessidade de ajustes no processo formativo e apoio institucional, de modo a fortalecer o engajamento e o encorajamento para a aplicação contínua das novas práticas.

Outro fator relevante é a função dos profissionais que concluíram a formação. Na EZO, uma coordenadora participou integralmente; na EZN, participaram uma coordenadora e uma diretora. Considerando que esses profissionais não atuam diretamente em sala de aula, a aplicabilidade prática pode ter sido limitada.

**Figura 17:** Comparação entre as escolas – análise global da frequência de uso das ferramentas/estratégias de DP em sala de aula



**Fonte:** Dados da pesquisa (2024)

Quanto ao tempo disponível para aplicar os conhecimentos adquiridos a maioria (83,3%) considerou o período suficiente e, para observar seus resultados, a maior parte dos participantes (75%) também considerou o tempo

em que a formação aconteceu suficiente. Isso reforça a percepção de aplicabilidade dos conteúdos e estratégias abordados.

Apesar das dificuldades relatadas para a implementação das práticas (Tabela 11), como falta de tempo, ausência de função de regência e afastamento da sala de aula, os professores relataram impactos positivos no comportamento dos alunos.

**Tabela 11:** Fatores que impediram o uso dos conhecimentos aprendidos na Formação em DP

Dimensões	Frequência
Falta de tempo	38,5%
Falta de oportunidade por não ser Regente I	23,1%
Dificuldade em internalizar os conteúdos	15,4%
Está fora da sala de aula no momento	23,1%

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024)

Dentre os aspectos mencionados, destacam-se o desenvolvimento da responsabilidade, autonomia, cooperação, escuta ativa, capacidade de resolução de conflitos, autocontrole, interesse e melhora no desempenho acadêmico (Tabela 12). Este resultado demonstra que o fortalecimento do senso de pertencimento e significância propostos por Adler (1957) são capazes de alterar o comportamento das crianças e proporcionar um ambiente encorajador ao desenvolvimento de habilidades para a vida.

**Tabela 12:** Proporção das respostas da DP no comportamento dos alunos

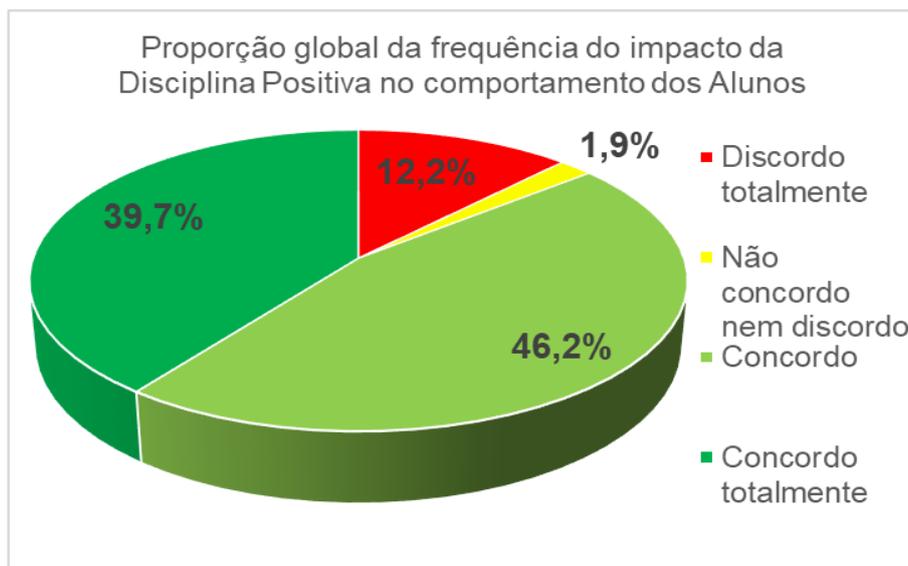
Dimensões	Discordo totalmente	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Melhorou a capacidade dos alunos para assumir responsabilidades	8,3%	8,3%	41,7%	41,7%
Melhorou a capacidade dos alunos de tomada de decisão	8,3%		50,0%	41,7%
Melhorou a demonstração de autonomia dos alunos	8,3%		50,0%	41,7%
Melhorou o respeito mútuo	8,3%		41,7%	50,0%
Melhorou a capacidade de cooperação dos alunos	8,3%	8,3%	25,0%	58,3%
Melhorou a habilidade de escuta dos alunos	8,3%		58,3%	33,3%
Melhorou a capacidade de resolver problemas nos alunos	8,3%		41,7%	50,0%

<b>Dimensões</b>	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Não concordo nem discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
Os alunos demonstram o desenvolvimento de habilidades para gerenciar a agressividade e ter autocontrole	16,7%		41,7%	41,7%
Os alunos demonstram o desenvolvimento de habilidades para comunicar suas necessidades individuais	16,7%	8,3%	41,7%	33,3%
Os alunos demonstram o desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal, capacidade de resolver conflitos e reparar erros que ferem os outros	16,7%		66,7%	16,7%
Melhorou o desempenho acadêmico dos alunos	16,7%		41,7%	41,7%
Melhorou o interesse dos alunos nas aulas	16,7%		50,0%	33,3%
Diminuíram os conflitos entre os alunos	16,7%		50,0%	33,3%

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024)

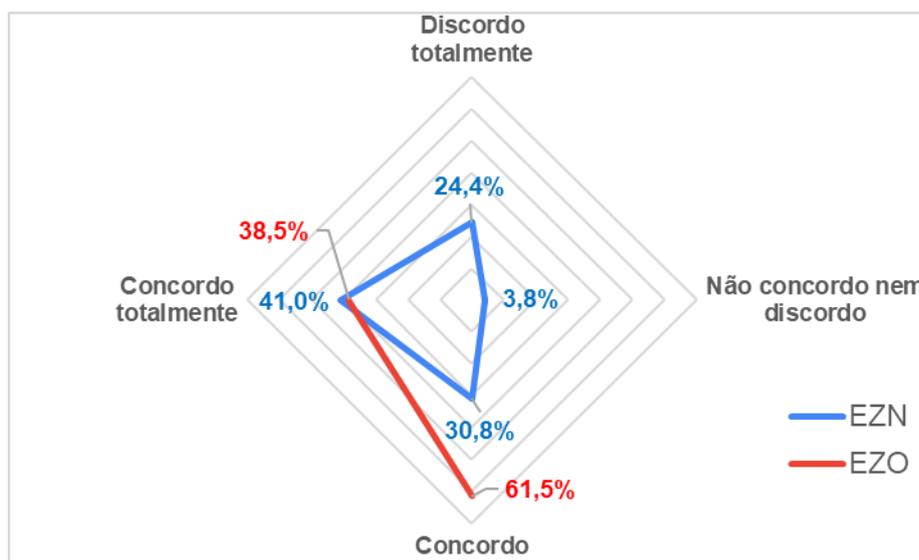
A avaliação global desses impactos indica que 46,2% dos participantes concordam que houve mudança no comportamento dos alunos, e 39,7% concordam totalmente. Apenas 12,2% discordaram (Figura 18). Ao comparar os dados por escola (Figura 19), observou-se que todos os professores da EZO perceberam impactos positivos, enquanto na EZN, apenas 24,4% discordaram dessa percepção.

**Figura 18:** Impacto geral da DP no comportamento dos alunos na percepção dos participantes



**Fonte:** Dados da pesquisa (2024).

**Figura 19:** Relação entre as escolas sobre a percepção do impacto da DP no comportamento dos alunos



**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

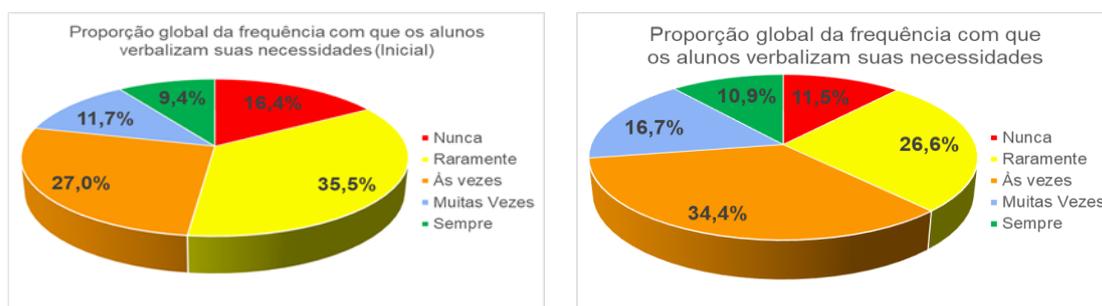
Um depoimento relevante, coletado por meio do diário de campo, expressa a importância dessa formação para além dos conteúdos acadêmicos:

Nós recebemos muita formação, entretanto, sempre voltada para melhorar o ensino dos conteúdos acadêmicos. Sobre isso sabemos muito. O problema é que preparamos uma aula maravilhosa, mas ao chegar em sala nos deparamos com os

desafios de comportamento e não conseguimos realizar o que planejamos. Formações como esta são muito necessárias. Não costumamos ter formações sobre essa temática e nós precisamos muito desse tipo de conhecimento (EZN6, Diário de Campo, 2024).

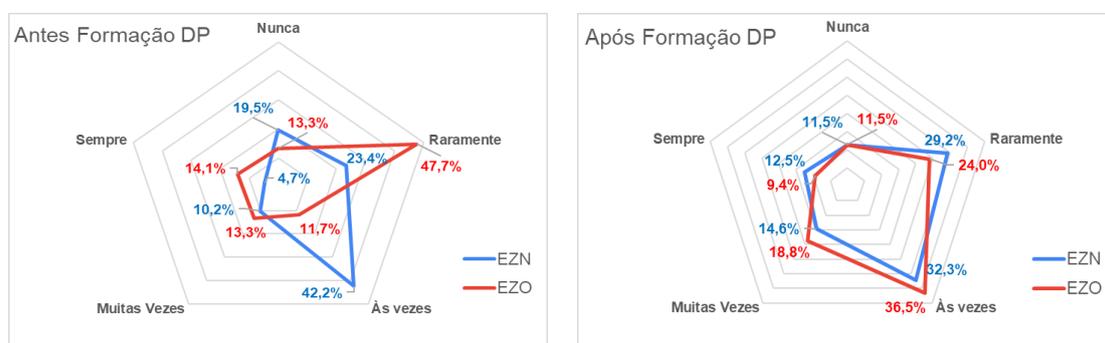
A frequência com que os alunos passaram a verbalizar suas necessidades após a formação também aumentou, segundo os participantes (Figura 20), sinalizando avanços na comunicação e expressão emocional dos discentes. Esse dado é corroborado pela comparação entre as duas escolas (Figura 21).

**Figura 20:** Proporção global da frequência com que os alunos verbalizam suas necessidades na percepção dos participantes antes e depois da Formação em DP



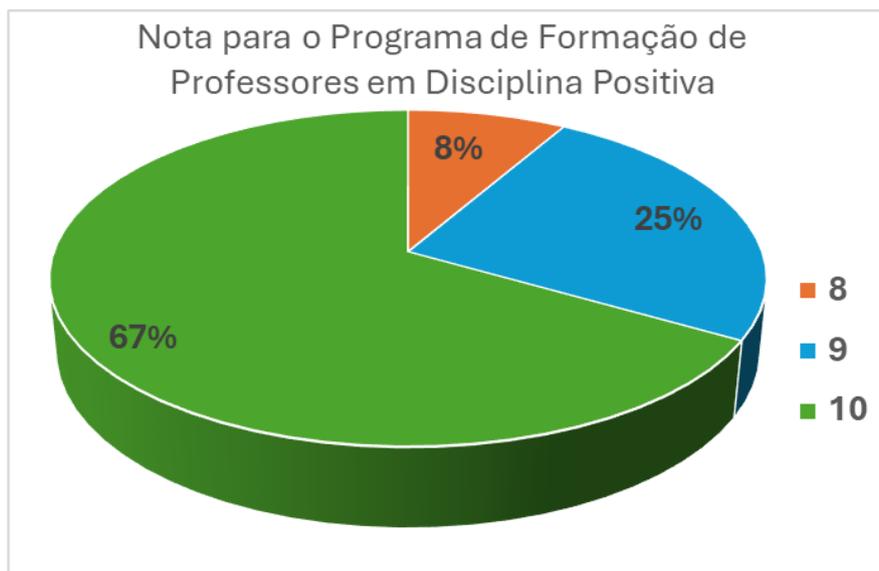
**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

**Figura 21:** Relação entre as escolas da proporção global da frequência com que os alunos verbalizam suas necessidades na percepção dos participantes antes e depois da Formação em DP



**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

A avaliação geral da formação foi positiva, com todos os participantes atribuindo notas entre 8 e 10 (Figura 22). Além disso, 100% afirmaram que a formação modificou, de alguma forma, sua conduta frente aos comportamentos em sala de aula.

**Figura 22:** Avaliação geral da Formação em DP

**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

Um exemplo registrado no diário de campo que ilustra a mudança de atitude por parte dos professores diante de alunos considerados indisciplinados foi o relato de uma docente que decidiu chamar, para uma conversa individual, um aluno de oito anos frequentemente associado a comportamentos desafiadores. A primeira reação do menino surpreendeu a professora, ao perguntar de forma sincera: “Mas você vai ter tempo para mim? (EZO3, Diário de Campo, 2024). Ela respondeu afirmativamente, assegurando que teria todo o tempo necessário. A conversa se estendeu por cerca de duas horas, durante as quais a professora conheceu aspectos da história de vida da criança até então desconhecidos, marcados por situações difíceis e traumáticas.

A docente relatou:

Quando estamos diante de uma criança que parece difícil, não imaginamos os traumas que ela já viveu e não fomos preparadas para lidar com isso. Apesar de ter cursado Pedagogia, tive apenas uma disciplina chamada Psicologia da Educação e, mesmo com pouco conteúdo, foi mais difícil que os extensos materiais de Matemática e Português. Eu sempre me achei calma e uma boa ouvinte, mas isso não é o suficiente. (EZO3, Diário de Campo, 2024)

Ao final da conversa, a professora disse ao aluno que ele poderia procurá-la sempre que precisasse. Segundo seu relato, após esse encontro, o

comportamento do estudante apresentou mudanças significativas, reforçando a importância do acolhimento e da escuta ativa na construção de vínculos e na condução do comportamento em sala de aula.

Para Nelsen (2015), a criança pertence e corresponde quando tem nítida sensação de que sua participação é importante, necessária e valorada pelos adultos. Por isso, a prática docente deve estimular a percepção de pertencimento nos alunos para que se desenvolvam e contribuam na escola.

As mudanças percebidas foram agrupadas em cinco categorias principais (Tabela 13), com destaque para o impacto positivo no comportamento dos alunos (80%) e a melhoria na relação professor-aluno (70%). Os professores relataram maior escuta empática, promoção da autonomia, uso de estratégias colaborativas e melhor gestão emocional.

**Tabela 13:** Percepção dos professores sobre as mudanças na forma de conduzir o comportamento dos alunos

<b>Dimensões</b>	<b>Percentual</b>
Melhora na relação professor-aluno	70%
Desenvolvimento de novas habilidades	60%
Reflexão sobre a prática pedagógica	50%
Impacto positivo no comportamento dos alunos	80%
Aplicabilidade em outros contextos	30%

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024)

Em relação a melhora na relação professor-aluno, os respondentes relataram maior atenção às necessidades e sentimentos dos alunos, escuta mais empática, a tendência a envolver os alunos na resolução de problemas, a promoção de um ambiente mais colaborativo delegando tarefas e incentivando a autonomia, além de adaptar estratégias e metas de acordo com as necessidades dos alunos.

No que tange a categoria desenvolvimento de novas habilidades, os respondentes evidenciaram maior controle sobre suas próprias emoções e reações, bem como o uso de novas ferramentas e estratégias aprendidas na Formação, facilitando a condução de situações desafiadoras.

Em relação a reflexão sobre a prática pedagógica, os professores mencionaram a necessidade de uma revisão no sentido de adaptar suas ações

às necessidades dos alunos, avaliando os comportamentos e buscando compreender suas causas e as melhores formas de lidar com cada situação.

Os participantes da pesquisa perceberam um impacto positivo no comportamento dos alunos com melhora na disciplina em sala e um maior engajamento e responsabilidade.

Por fim, alguns respondentes relataram utilizar os conhecimentos aprendidos em outros contextos como na gestão escolar ou em casa.

Perante essas percepções, a Formação em DP parece ter refletido um impacto positivo na prática dos professores e melhorando a relação professor-aluno, o desenvolvimento de novas práticas que contribuíram para a condução do comportamento em sala.

Relatos registrados no diário de campo ilustram essas transformações. Um exemplo marcante refere-se à escolha de alunos com maior dificuldade de comportamento para atuarem como ajudantes em sala, o que, segundo os participantes, gerou mudanças significativas. Outro relato menciona a aproximação de uma aluna autista, com melhoria no envolvimento e comportamento após ações intencionais de acolhimento. Enfim, alguns relatos podem ser observados a seguir:

Eu quero contar que nas três turmas que dei aula, planejei chegar e escolher dois ajudantes no dia. Nas três turmas escolhi os alunos de comportamento mais difícil. Na primeira turma era uma menina e um menino. A menina se transformou e contribuiu muito com a aula, já com o menino não deu muito certo, ele me ajudava, mas também conversava e dispersava. Na segunda turma foi um sucesso. As duas crianças mudaram o comportamento e isso se refletiu de maneira positiva em toda turma e a aula foi maravilhosa. Na terceira turma também funcionou muito bem com uma das crianças, já a outra não se interessou muito em ajudar. No geral foi bom. (EZN2, Diário de Campo, 2024)

Eu busquei me aproximar mais de uma aluna autista que dispersava bastante e ficava passeando pela sala de aula. Ela sempre chegava e se sentava no fundo. Eu a trouxe para sentar-se na frente perto de mim e passei a conversar mais com ela e pedir sua ajuda. Ela está bem diferente, não fica mais andando pela sala e está colaborando nas aulas. (EZN1, Diário de Campo, 2024)

A minha turma era muito difícil. Eu decidi usar a distribuição de funções em sala de aula. Ajudou muito, mas na outra semana me tiraram da regência da turma. Então não pude dar continuidade. Agora estou trabalhando com outras salas. (EZO1, Diário de Campo, 2024)

Eu segui uma sugestão da última aula da formação e fiz algo inesperado: quando os alunos estavam conversando muito alto na sala e não me ouviam, em silêncio subi numa carteira e fiquei olhando sério para eles. Em 30 segundos ficaram em silêncio. Foi muito legal ver as carinhas surpresas e se cutucando diante da minha atitude, tive que me segurar para não rir. Depois pude dar as orientações e todos seguiram em silêncio para a fila. (EZN2, Diário de Campo, 2024)

A partir das nossas aulas resolvi mudar minha mesa de lugar, em alguns dias sento no fundo da sala olhando para o quadro. Os alunos se surpreenderam e eu percebi que eles sentiram que sou igual à eles. Isso foi muito positivo para a turma. (EZN3, Diário de Campo, 2024)

Faz duas semanas que não vai nem uma criança machucada pra coordenação, pra direção, na hora do recreio. A gente não precisa ficar com gelo na cabeça de nenhum ou cuidando do machucado de outro, porque está tendo esse cuidado maior. Os alunos maiores estão sabendo cuidar do espaço dos menores. Por isso, eu resolvi começar com as ferramentas e estratégias pelas turmas mais velhas dos quintos anos ao invés dos pequenininhos, achei que ia dar um resultado mais rápido. E está dando um resultado na escola. (EZO3, Diário de Campo, 2024)

Todos os participantes afirmaram que recomendariam a Formação em DP para outros professores, destacando, entre os principais motivos (Tabela 14), a melhora na prática pedagógica (42%) e o desenvolvimento pessoal (25%).

**Tabela 14:** Razões para recomendar a Formação em DP

<b>Dimensões</b>	<b>Variáveis</b>	<b>Percentual</b>
Melhora na prática pedagógica	Novas ferramentas e estratégias para a sala de aula, gestão de comportamentos, desenvolvimento de relações positivas.	42%
Desenvolvimento pessoal	Crescimento pessoal, empatia, comunicação, resolução de problemas.	25%
Divulgação de conhecimentos	Compartilhamento de conhecimentos, aprimoramento de outros professores.	17%
Alinhamento com práticas pedagógicas atuais	Novas abordagens	8%
Satisfação geral	Expressaram satisfação sem detalhar motivos	8%

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024)

Diante desses resultados, conclui-se que a Formação em Disciplina Positiva teve impacto significativo na prática docente e nas relações estabelecidas em sala de aula. A experiência formativa mostrou-se pertinente e relevante para o contexto educacional, especialmente por abordar temáticas relacionadas à condução de comportamentos e desenvolvimento de habilidades socioemocionais, salientando a construção de um ambiente escolar mais colaborativo e respeitoso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo dispôs, enquanto objetivo geral, investigar, analisar e relacionar os impactos de uma Formação de Professores baseada na abordagem da Disciplina Positiva (DP), aplicada a docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas públicas de Cascavel – PR, com delineamento socioeconômico distintos. A pesquisa foi pautada por cinco objetivos específicos que nortearam o tratamento dos dados.

Os resultados indicaram que, antes da Formação em DP, a maioria dos participantes possuía um conhecimento incipiente ou inexistente sobre a abordagem. Isto revela uma lacuna na formação inicial e continuada dos professores e reforça a necessidade de discussão e ensino de abordagens democráticas focadas no desenvolvimento socioemocional dos alunos, como a DP, denotando a utilidade e inovação desta dissertação para a educação.

Os relatos e os dados coletados apontaram para diversos desafios de comportamento enfrentados em sala de aula, evidenciando a premência em estudar e buscar soluções para esta questão.

Os comportamentos mais recorrentes evidenciados pelos dados foram o desinteresse, as conversas paralelas e falta de foco e concentração. Apesar disso, evidenciou-se uma baixa capacidade de expressão e participação dos alunos, pois comportamentos como desrespeitar, retrucar ou verbalizar insatisfação com a aula destacaram-se com pouco frequência. Isso pode ser decorrente de uma abordagem tradicional que estimula a passividade e o controle por parte dos adultos, ou seja, os alunos enquanto receptores de conteúdos e ordens dos professores.

A carência de habilidades socioemocionais dos alunos destacada no estudo complementa estes achados, o que reforça a importância desta pesquisa. Sugere-se assim, uma formação que contemple uma condução democrática da sala de aula, bem como, aspectos emocionais e sociais durante o processo de ensino-aprendizagem, como propõe a DP.

Ao buscar identificar e analisar possíveis mudanças na relação professor-aluno a partir da Formação em DP, os resultados indicaram transformações significativas. Os participantes relataram melhorias no clima da sala de aula, maior empatia na escuta das demandas dos alunos, além do fortalecimento do

vínculo afetivo, elementos que são centrais na proposta de Jane Nelsen e nos pressupostos adlerianos. Essas mudanças sugerem que a formação contribuiu para uma prática docente mais participativa, reflexiva, relacional e centrada no desenvolvimento integral dos alunos.

Isso também se reflete nos dados que indicam melhorias no comportamento e em características como respeito, autonomia, escuta, interesse e foco em soluções, após a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a Formação em DP.

Os participantes demonstraram elevado nível de satisfação com os conteúdos e estratégias apresentados, e destacaram o potencial da DP em transformar a prática pedagógica cotidiana. Contudo, apontaram a necessidade de continuidade, aprofundamento e apoio institucional para a consolidação das práticas, indicando que formações pontuais, embora importantes, não são suficientes para garantir mudanças sustentáveis a longo prazo.

Em relação as duas escolas de contextos socioeconômicos distintos, observou-se que, apesar das diferenças sociais, ambas as escolas apresentaram avanços semelhantes em termos de percepção dos impactos da DP na sala de aula. A escola localizada em área de maior vulnerabilidade social demonstrou menor adesão e engajamento por parte dos docentes, sugerindo que contextos mais desafiadores podem interferir na aplicação da DP, mesmo diante da receptividade e interesse dos professores a novas abordagens formativas.

De modo geral, os resultados desta pesquisa demonstram que a Disciplina Positiva pode se constituir em uma importante aliada na formação docente, ao promover uma mudança no olhar para o comportamento dos alunos e na condução das relações interpessoais na escola.

A abordagem mostrou-se coerente com os fundamentos legais e pedagógicos que orientam a educação brasileira contemporânea, como a BNCC, o ECA, a LDB, que enfatizam o desenvolvimento integral do aluno, e seria mais uma possibilidade de atuação para psicólogos e assistentes sociais nas escolas como preconiza a Lei nº 13.935/2019.

Diante disso, recomenda-se a ampliação de formações continuadas com base na Disciplina Positiva e o fortalecimento de políticas públicas que incentivem práticas pedagógicas baseadas na participação, construção coletiva

de soluções e escuta ativa visando atender os sentidos de pertencimento e significância dos alunos, preservando a dignidade e respeito na escola.

Além disso, sugere-se que futuras pesquisas investiguem os efeitos de longo prazo dessa formação e explorem estratégias para sua implementação em larga escala, incluindo a formação inicial de professores e o envolvimento de toda a comunidade escolar, engajando e formando pais, cuidadores e todos os profissionais da escola.

Enfim, a partir deste estudo, parece salutar que a DP ou abordagens correlatas sejam ensinadas com maior recorrência e profundidade, para que as práticas pedagógicas adotadas sejam enriquecidas e os professores, tanto em formação quanto em atuação, sejam também especialistas na ciência da natureza humana, como idealizou Alfred Adler para a educação.

## REFERÊNCIAS

ADLER, A. **A Ciência da Natureza Humana**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

BAGATOLLI, D. E. **Diário de campo da pesquisadora**. Registros realizados durante a pesquisa intitulada “A Disciplina Positiva na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: impactos na sala de aula”. Cascavel, fev.–jun. 2024. Documento não publicado.

BAGATOLLI, D. E.; ROYER, G. C.; BONAPARTE, K. Z. C.; MALACARNE, V. Explorando o interesse, participação e desenvolvimento socioemocional dos alunos pela Disciplina Positiva. **Anais do 1º Congresso Internacional de Educação**. Faculdade Assis Gurgacz. Toledo: 2023.

BALUTA, M. C. **O habitus dos castigos físicos e a Disciplina Positiva na perspectiva de capacitadores nível educador**: construção social do direito da criança a uma educação não punitiva - período de 2003 – 2018. 2019. 313f. Tese (Doutorado em 2019). UEPG. Ponta Grossa: 2019

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBOSA, V. R. B. **O ambiente escolar da Educação Infantil**: concepção do Projeto Positivo e convergências com a BNCC. 2021. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.935**, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014. Altera a **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 jun. 2014.

BRASIL. **Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying**. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação [Brasília], 2024. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying>. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. **IBGE**. 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/cascavel/panorama>. Acesso em: 10 jul 2024

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Educação é a Base**. 2024. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 08 de julho. 2024.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K.; **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

CASCAVEL. **Portaria nº330**, de 29 de novembro de 2023 – GAB/SEMED. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1701350007707&file=5D2025AE72CDEB2A3DCF146A41CF69E79FF10B64&sistema=WPO&classe=UploadMidia> Acesso em: 11 jul 2024.

CASEL. **Promovendo a Aprendizagem Social e Emocional**. Disponível em: <https://casel.org/about-us/our-mission-work/> Acesso em: 11 jul 2024.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P., **A Metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67-80, 2013.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. Atlas 2ª ed. São Paulo: 1998.

DEWEY, J. **Como Pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DEWEY, J. My pedagogic creed. **The School Journal**, [online], v. 54, n. 3, p. 77–80, 1897. Disponível em: <https://dewey.pragmatism.org/creed.htm>. Acesso em: 13 abr. 2025.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P.; SCHOR, I. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMI, I.; KOGA, F. **A Coragem de Não Agradar**. Tradução de Ivo Korytowski. 1 ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

KISHIMI, I.; KOGA, F. **A Coragem de Ser Feliz**. Tradução de Débora Chaves. 1 ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

HANDLBAUER, B. **A Controvérsia de Freud-Adler**. Tradução de Fulvio Lubisco. São Paulo: Madras, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LASALA, T.; MCVITTIE, J.; SMITHA, S. **Manual de Disciplina Positiva na Escola e na Sala de Aula**. Publicado por Positive Discipline Association, Edição brasileira: 2020, 278p.

LEAL, D.; MASSIMI, M. Alfred Adler (1870-1937): uma breve biografia. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Volume 17. Número 2. P. 796-814. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2017.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2.ed. - São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NELSEN, J. **Disciplina Positiva**. Tradução de Bete Rodrigues e Samantha Schreier. 3 ed. Barueri São Paulo: Manole, 2015.

NELSEN, J.; ERWIN, C.; DUFFY, R.A. **Disciplina Positiva para Crianças de 0 a 3 anos: como criar filhos confiantes e capazes**. Tradução de Bete Rodrigues e Fernanda Lee. Barueri São Paulo: Manole, 2018.

NELSEN, J. Discipline Positive Travels The World. **The Journal of Individual Psychology**, Volume 79, Number 2, p. 88-104, University of Texas Press, Summer 2023.

NELSEN, J.; LOT, L.; GLENN, H. S. **Disciplina Positiva em Sala de Aula: como desenvolver o respeito mútuo, a cooperação e a responsabilidade em sua sala de aula**. Tradução de Bete Rodrigues e Fernanda Lee. Barueri São Paulo: Manole, 2017.

NELSEN, J.; GFROERER, K. **Disciplina Positiva para professores: 52 estratégias para lidar com situações desafiadoras em sala de aula**. Tradução de Bete Rodrigues e Fernanda Lee. Barueri São Paulo: Manole, 2018.

PASQUALIN, V. C. **Fragmentos, Rastros e Movimentos**: Um estudo sobre o jogo de forças no processo de regulamentação da Lei 13.935/2019. Tese de Doutorado UFRGS, Porto Alegre, 2025.

PDA. **Positive Discipline Association (PDA)**. Site PDA [online], 2024. Disponível em: <https://positivediscipline.org/> Acesso em: 10 abr. 2024.

PDA. **Associação Disciplina Positiva Brasil**. Site PDA [online], 2024. Disponível em: <https://pdabrasil.org.br/> Acesso em: 10 abr. 2024.

PERALTA-ESCOBAR, M. N. *et al.* El Impacto de la Disciplina Positiva en el Aula de Educación Básica y Secundaria: Un Enfoque Transformador. Polo Del Conocimiento. **Revista Científico-Académica Multidisciplinaria**, Casa Editora Del Polo: Ecuador, v.10, n.2, p. 1791-1804, 2025.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J.A. S. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C.F.; LUCIO M. del P.B. **Metodologia de pesquisa**. 5. Ed.- Porto Alegre: Penso, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed.rev. e atualizada - São Paulo: Cortez, 2007.

SHARAF, R. S.; ELKADI, E. A.; MAHMOUD, E. E. Positive Discipline Class Meetings: Student, Parent, and Teacher Perspectives in an International Baccalaureate School in Egypt. **The Journal of Individual Psychology**, University of Texas Press, Summer, v.79, n.2, p. 143-156, 2023.

SILVA, R. R.; Disciplina Escolar e Gestão de Sala de Aula no Campo Educacional Brasileiro. 2016. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 533-554, abr./jun. 2016.

SOLORZANO, H. S. T.; BURGOS, M. M. M.; VINZA, I. A. C.; DE LA ROSA, E. A. C. Efectividad de la Disciplina Positiva en el Ambiente Escolar. Polo Del Conocimiento. **Revista Científico-Académica Multidisciplinaria**, Casa Editora Del Polo: Ecuador, v. 9, n. 9, p. 1978-1986., 2024.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2.ed.- Porto Alegre: Artemed, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guilherme Arias Beatón. 2.ed Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022, 508p.

ZAPPELLINI, M. B.; FEUERSCHÜTTE, S. G. **O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração**. Administração: ensino e pesquisa, Rio de Janeiro v. 16, n. 2, p. 241-273, 2015.

## APÊNDICE 1

### UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

PPGE - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação.

**Título do Projeto:** A Disciplina Positiva na Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Impactos na Sala de Aula

#### QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS - INICIAL

<b>CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b>	
<p>1. Sexo  <input type="checkbox"/> Masculino    <input type="checkbox"/> Feminino</p> <p>2. Qual a sua idade? _____</p> <p>3. Qual seu estado civil?  <input type="checkbox"/> Casado/União estável  <input type="checkbox"/> Solteiro  <input type="checkbox"/> Separado/Divorciado</p> <p>4. Possui filhos?  <input type="checkbox"/> Sim    <input type="checkbox"/> Não</p> <p>5. Qual a sua escolaridade?  <input type="checkbox"/> Ensino Médio  <input type="checkbox"/> Graduação  <input type="checkbox"/> Especialização  <input type="checkbox"/> Mestrado  <input type="checkbox"/> Doutorado</p> <p>6. Há quanto tempo trabalha como professora? _____</p>	<p>7. Nesta escola, você atua como:  <input type="checkbox"/> Professora Regente I  <input type="checkbox"/> Professora Regente II  <input type="checkbox"/> Professora Regente III  <input type="checkbox"/> Coordenadora  <input type="checkbox"/> Diretora</p> <p>8. Atua em qual série escolar  <input type="checkbox"/> 1 ano  <input type="checkbox"/> 2 ano  <input type="checkbox"/> 3 ano  <input type="checkbox"/> 4 ano  <input type="checkbox"/> 5 ano</p> <p>9. Atua em quais turnos:  <input type="checkbox"/> Somente matutino  <input type="checkbox"/> Somente vespertino  <input type="checkbox"/> Matutino e vespertino</p> <p>10. Atua em quais escolas?  <input type="checkbox"/> Somente pública  <input type="checkbox"/> Pública e particular</p>

<b>SOBRE O COMPORTAMENTO DOS ALUNOS</b>					
<p>1. Quanto tempo em média você gasta gerenciando o comportamento inadequado dos alunos no ambiente escolar?  <input type="checkbox"/> até 20%            <input type="checkbox"/> de 20 a 30%  <input type="checkbox"/> de 30 a 40%        <input type="checkbox"/> de 40 a 50%  <input type="checkbox"/> de 50 a 60%        <input type="checkbox"/> de 60 a 70%  <input type="checkbox"/> de 70 a 80%        <input type="checkbox"/> acima de 80%</p>	<p>2. Em qual horário existe mais conflito entre os alunos?  <input type="checkbox"/> Na chegada  <input type="checkbox"/> Durante a aula  <input type="checkbox"/> No retorno do intervalo  <input type="checkbox"/> Na saída</p>				
<p>3. Utilizando a escala a seguir, avalie o quanto ocorre dos comportamentos abaixo:</p>	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
Desinteresse na aula ou atividades de estudo					
Falta de concentração					
Falta de foco					
Crianças que conversam durante a aula					

Crianças que fazem a tarefa com pressa para brincar					
Aluno que expressa não gostar da aula					
Brigas entre os alunos					
Aluno que faz “gracinha” para chamar atenção					
Alunos que mentem					
Falta de respeito					
Aluno que retruca					
Outros. Quais? _____					
4. Utilizando a escala a seguir, avalie as características e habilidades dos alunos:	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
Os alunos possuem senso de responsabilidade					
Os alunos demonstram autonomia					
Os alunos demonstram respeito mútuo					
Os alunos possuem capacidade de resolver problemas					
Os alunos demonstram habilidades para gerenciar a agressividade e ter autocontrole					
Os alunos demonstram habilidades para comunicar suas necessidades individuais					
Os alunos demonstram habilidades de relacionamento interpessoal					

### SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Complete as lacunas:

1. O bom aluno é \_\_\_\_\_
2. O aluno ruim é \_\_\_\_\_
3. O bom professor é \_\_\_\_\_
4. O professor ruim é \_\_\_\_\_
5. Eu me sinto um bom professor quando \_\_\_\_\_
6. Eu me sinto um professor ruim quando \_\_\_\_\_
7. Como professor nunca sou \_\_\_\_\_ o bastante.
8. Meus alunos nunca são \_\_\_\_\_ o bastante.
9. Eu confio nos meus alunos quando \_\_\_\_\_
10. Meus alunos confiam em mim quando \_\_\_\_\_
11. Eu demonstro comprometimento com meus alunos quando \_\_\_\_\_
12. Meus alunos demonstram comprometimento quando \_\_\_\_\_

13. Meus alunos me pedem ajuda quando \_\_\_\_\_
14. Eu peço ajuda para meus alunos quando \_\_\_\_\_
15. Eu recompenso meus alunos quando \_\_\_\_\_
16. Eu puno meus alunos quando \_\_\_\_\_
17. Meus alunos gastam seu tempo e atenção na sala de aula com \_\_\_\_\_
18. Eu gasto meu tempo e atenção na sala de aula com \_\_\_\_\_
19. Quais regras meus alunos seguem \_\_\_\_\_
20. Quais regras são ignoradas pelos meus alunos \_\_\_\_\_
21. Quais regras são importantes para meus alunos \_\_\_\_\_
22. Como me comporto quando meus alunos não são bons o bastante?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
23. O que acontece quando meus alunos falham, decepcionam ou cometem um erro?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

24. Utilizando a escala a seguir, avalie com que frequência os alunos dizem:	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Eu não sei					
Preciso de ajuda					
Eu discordo, podemos conversar sobre isso?					
Não deu certo, mas aprendi muito					
Sim, eu fiz isso					
É disso que preciso					
É assim que eu me sinto					
Posso saber o que você acha?					
O que posso fazer melhor da próxima vez?					
Você me ensina a fazer isso?					
Tive participação nessa questão					
Aceito responsabilidade por isso					
Estou à sua disposição					
Quero ajudar					
Peço desculpas					
Obrigado					

### SOBRE A DISCIPLINA POSITIVA

- |   |  |
|---|--|
| <p>1. Você já ouviu falar em Disciplina Positiva?<br/>( ) Sim ( ) Não</p> <p>2. Quanto você conhece sobre a abordagem denominada Disciplina Positiva:<br/>( ) Nada<br/>( ) Muito pouco<br/>( ) Razoável</p> | <p>4. O que você pensa que é a Disciplina Positiva?<br/>_____<br/>_____<br/>_____</p> <p>5. Quais as suas expectativas em relação à Disciplina Positiva?</p> |
|---|--|

<p><input type="checkbox"/> Conheço bem <input type="checkbox"/> Conheço profundamente</p> <p>3. Como conheceu a Disciplina Positiva:</p> <p><input type="checkbox"/> Livros <input type="checkbox"/> Palestras <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Cursos <input type="checkbox"/> Não se aplica <input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <p>6. De que forma (métodos ou práticas) você tem gerenciado a indisciplina e comportamentos inadequados em sala de aula?</p> <hr/> <hr/>
--	---

## APÊNDICE 2

### UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

PPGE - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação.

**Título do Projeto:** A Disciplina Positiva na Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Impactos na Sala de Aula

#### QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS - FINAL

<b>A. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b>	
<p>1. Sexo  <input type="checkbox"/> Masculino    <input type="checkbox"/> Feminino</p> <p>2. Qual a sua idade? _____</p> <p>3. Qual seu estado civil?  <input type="checkbox"/> Casado/União estável  <input type="checkbox"/> Solteiro  <input type="checkbox"/> Separado/Divorciado</p> <p>4. Possui filhos?  <input type="checkbox"/> Sim    <input type="checkbox"/> Não</p> <p>5. Qual a sua escolaridade?  <input type="checkbox"/> Ensino Médio  <input type="checkbox"/> Graduação  <input type="checkbox"/> Especialização  <input type="checkbox"/> Mestrado  <input type="checkbox"/> Doutorado</p> <p>6. Há quanto tempo trabalha como professora?            _____</p>	<p>7. Nesta escola, você atua como:  <input type="checkbox"/> Professora Regente I  <input type="checkbox"/> Professora Regente II  <input type="checkbox"/> Professora Regente III  <input type="checkbox"/> Coordenadora  <input type="checkbox"/> Diretora</p> <p>8. Atua em qual série escolar  <input type="checkbox"/> 1 ano  <input type="checkbox"/> 2 ano  <input type="checkbox"/> 3 ano  <input type="checkbox"/> 4 ano  <input type="checkbox"/> 5 ano</p> <p>9. Atua em quais turnos:  <input type="checkbox"/> Somente matutino  <input type="checkbox"/> Somente vespertino  <input type="checkbox"/> Matutino e vespertino</p> <p>10. Atua em quais escolas?  <input type="checkbox"/> Somente pública  <input type="checkbox"/> Pública e particular</p>

<b>B. SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES</b>	
<p>1. Dos 8 módulos do Programa de Formação em Disciplina Positiva, você participou de quantos?  <input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4  <input type="checkbox"/> 5  <input type="checkbox"/> 6  <input type="checkbox"/> 7  <input type="checkbox"/> 8</p> <p>2. Quanto você se comprometeu com a aplicação dos conteúdos do Programa de Formação em Disciplina Positiva na sala de aula:  <input type="checkbox"/> Nada  <input type="checkbox"/> Pouco  <input type="checkbox"/> Razoável  <input type="checkbox"/> Bom</p>	<p>3. Com relação à contribuição na sua forma de gerenciar a sala de aula, o Programa de Formação foi:  <input type="checkbox"/> sem importância  <input type="checkbox"/> pouco importante  <input type="checkbox"/> importante  <input type="checkbox"/> muito importante  <input type="checkbox"/> extremamente importante</p> <p>4. Com que frequência você utilizou os conteúdos em geral do Programa de Formação em sala de aula:  <input type="checkbox"/> Nunca  <input type="checkbox"/> raramente  <input type="checkbox"/> às vezes  <input type="checkbox"/> Muitas vezes  <input type="checkbox"/> Sempre</p> <p>5. Qual conteúdo do Programa de Formação foi mais impactante para você?</p>

( ) Muito	_____
-----------	-------

<b>C. PERCEPÇÃO DO IMPACTO DA APLICAÇÃO DA DISCIPLINA POSITIVA DE MANEIRA GERAL</b>					
1. Utilizando a escala a seguir, avalie o quanto você utilizou as seguintes ferramentas/estratégias em sala de aula:	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
Contribuição dos alunos nas atividades da sala de aula					
Uso de perguntas curiosas					
Estratégias de encorajamento					
Investir em tempo de treinamento					
Uso da roda de escolhas					
Uso de consequências naturais e consequências lógicas					
Compreensão dos objetivos equivocados dos alunos					
Uso da reunião de classe					
2. Na sua percepção, quais estratégias/ferramentas foram mais impactantes na sala de aula?					
_____					

<b>D. PERCEPÇÃO DO IMPACTO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO NO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS</b>					
1. Utilizando a escala a seguir, avalie o quanto você concorda/discorda sobre o impacto do uso da Disciplina Positiva no comportamento dos alunos:	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não concordo nem discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
Melhorou a capacidade para assumir responsabilidades dos alunos					
Melhorou a capacidade de tomada de decisão dos alunos					
Melhorou a demonstração de autonomia dos alunos					
Melhorou o respeito mútuo					
Melhorou a capacidade de cooperação dos alunos					
Melhorou a habilidade de escuta dos alunos					
Melhorou a capacidade de resolver problemas nos alunos					
Os alunos demonstram o desenvolvimento de					

habilidades para gerenciar a agressividade e ter autocontrole					
Os alunos demonstram o desenvolvimento de habilidades para comunicar suas necessidades individuais					
Os alunos demonstram o desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal, capacidade de resolver conflitos e reparar erros que ferem os outros					
Melhorou o desempenho acadêmico dos alunos					
Melhorou o interesse dos alunos nas aulas					
Diminuíram os conflitos entre os alunos					

### E. SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Complete as lacunas:

1. O bom aluno é \_\_\_\_\_
2. O aluno ruim é \_\_\_\_\_
3. O bom professor é \_\_\_\_\_
4. O professor ruim é \_\_\_\_\_
5. Eu me sinto um bom professor quando \_\_\_\_\_
6. Eu me sinto um professor ruim quando \_\_\_\_\_
7. Como professor nunca sou \_\_\_\_\_ o bastante.
8. Meus alunos nunca são \_\_\_\_\_ o bastante.
9. Eu confio nos meus alunos quando \_\_\_\_\_
10. Meus alunos confiam em mim quando \_\_\_\_\_
11. Eu demonstro comprometimento com meus alunos quando \_\_\_\_\_
12. Meus alunos demonstram comprometimento quando \_\_\_\_\_
13. Meus alunos me pedem ajuda quando \_\_\_\_\_
14. Eu peço ajuda para meus alunos quando \_\_\_\_\_
15. Eu recompenso meus alunos quando \_\_\_\_\_
16. Eu puno meus alunos quando \_\_\_\_\_
17. Meus alunos gastam seu tempo e atenção na sala de aula com \_\_\_\_\_
18. Eu gasto meu tempo e atenção na sala de aula com \_\_\_\_\_
19. Quais regras meus alunos seguem \_\_\_\_\_
20. Quais regras são ignoradas pelos meus alunos \_\_\_\_\_
21. Quais regras são importantes para meus alunos \_\_\_\_\_
22. Como me comporto quando meus alunos não são bons o bastante?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
23. O que acontece quando meus alunos falham, decepcionam ou cometem um erro?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

24. Utilizando a escala a seguir, avalie com que frequência os alunos dizem:	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Eu não sei					

2. Preciso de ajuda					
3. Eu discordo, podemos conversar sobre isso?					
4. Não deu certo, mas aprendi muito					
5. Sim, eu fiz isso					
6. É disso que preciso					
7. É assim que eu me sinto					
8. Posso saber o que você acha?					
9. O que posso fazer melhor da próxima vez?					
10. Você me ensina a fazer isso?					
11. Tive participação nessa questão					
12. Aceito responsabilidade por isso					
13. Estou à sua disposição					
14. Quero ajudar					
15. Peço desculpas					
16. Obrigado					

### F. PERCEPÇÃO GERAL SOBRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO

1. De maneira geral, que nota você daria para o Programa de Formação de Professores:

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

2. Considerando a seguinte problemática “comportamento inadequado e indisciplina em sala de aula”, o Programa de Formação modificou, de alguma forma, sua conduta para gerenciar essa questão?

( ) Não, porque \_\_\_\_\_  
 ( ) Sim, \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_ que aspectos? \_\_\_\_\_

3. Você recomendaria este Programa de Formação para outros Professores?

( ) Sim    ( ) Não

4. Por que você recomendaria ou não recomendaria o Programa de Formação para outros professores?

---



---



---

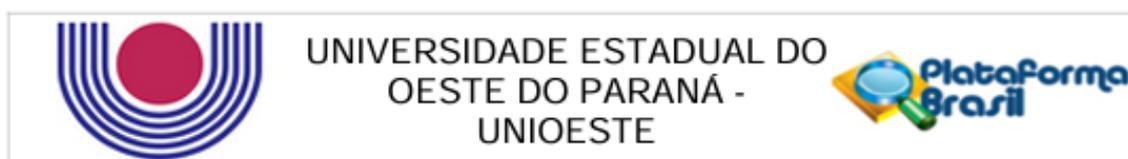
5. Gostaria de evidenciar mais alguma informação sobre este Programa de Formação?

---



---

## ANEXO 1



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A Disciplina Positiva na Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Impactos na Sala de Aula

**Pesquisador:** DARIANE ESPINOSA BAGATOLLI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 73434123.1.0000.0107

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.424.759

**Apresentação do Projeto:**

Saneamento de pendências da pesquisa:

**Título da Pesquisa:** A Disciplina Positiva na Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Impactos na Sala de Aula

**Pesquisador Responsável:** DARIANE ESPINOSA BAGATOLLI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 73434123.1.0000.0107

**Submetido em:** 09/10/2023

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

**Situação da Versão do Projeto:** Em relatoria

**Localização atual da Versão do Projeto:** Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**Objetivo da Pesquisa:**

Vide descrição anteriormente apresentada.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Vide descrição anteriormente apresentada.

**Endereço:** RUA UNIVERSITARIA 1619

**Bairro:** UNIVERSITARIO

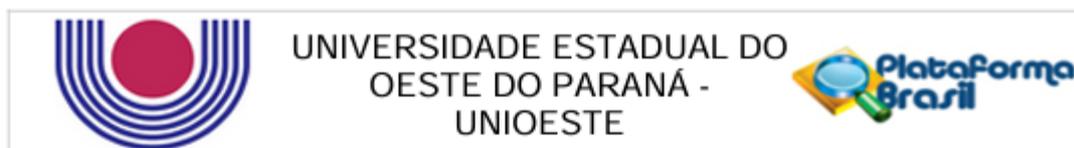
**CEP:** 85.819-110

**UF:** PR

**Município:** CASCAVEL

**Telefone:** (45)3220-3092

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 6.424.759

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Vide descrição anteriormente apresentada.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide descrição anteriormente apresentada.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O atendimento às intercorrências foram explicitadas

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Apresentar o Relatório Final na Plataforma Brasil até 30 dias após o encerramento desta pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2180607.pdf	09/10/2023 15:38:56		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ATUALIZADO.pdf	09/10/2023 15:34:13	DARIANE ESPINOSA BAGATOLLI	Aceito
Outros	Anexo_III_IV.pdf	23/08/2023 16:02:09	DARIANE ESPINOSA	Aceito
Outros	Anexo_I_II.pdf	23/08/2023 16:01:38	DARIANE ESPINOSA	Aceito
Outros	Autorizacao_semed_Cascavel_DARIANE.pdf	23/08/2023 15:59:51	DARIANE ESPINOSA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado.pdf	23/08/2023 15:28:26	DARIANE ESPINOSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Dariane_Bagatolli.pdf	14/07/2023 18:05:36	DARIANE ESPINOSA BAGATOLLI	Aceito
Outros	Questionario_Final.pdf	14/07/2023 18:01:09	DARIANE ESPINOSA	Aceito
Outros	Questionario_Inicial.pdf	14/07/2023 18:00:40	DARIANE ESPINOSA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

**Endereço:** RUA UNIVERSITARIA 1619

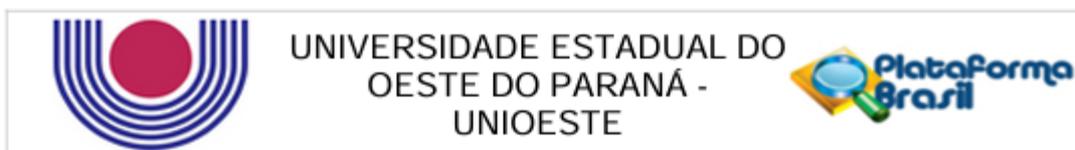
**Bairro:** UNIVERSITARIO

**CEP:** 85.819-110

**UF:** PR **Município:** CASCAVEL

**Telefone:** (45)3220-3092

**E-mail:** cep.prrpg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 6.424.759

Não

CASCADEL, 12 de Outubro de 2023

---

**Assinado por:**  
**Dartel Ferrari de Lima**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** RUA UNIVERSITARIA 1619

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**UF:** PR

**Município:** CASCADEL

**CEP:** 85.819-110

**Telefone:** (45)3220-3092

**E-mail:** cep.prrpg@unioeste.br