



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

DEREK ALVES RICARTE

**A DESCOBERTA DA EMPATIA COMO AÇÃO DOCENTE PARA LIDAR COM A
INDISCIPLINA – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

FORTALEZA

2022

DEREK ALVES RICARTE

**A DESCOBERTA DA EMPATIA COMO AÇÃO DOCENTE PARA LIDAR COM A
INDISCIPLINA – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação em Ciências Biológicas do Departamento de Biologia do Centro de Ciências da Universidade Federal do Ceará, para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. Christiano Franco Verola

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R376d Ricarte, Derek Alves.

A descoberta da empatia como ação docente para lidar com a indisciplina : um relato de experiência /
Derek Alves Ricarte. – 2022.
40 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências,
Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2022.

Orientação: Prof. Dr. Christiano Franco Verola.

1. Educação inclusiva. 2. Empatia. 3. Estudo de vivências. 4. Formação docente. 5. Indisciplina. I. Título.
CDD 570

DEREK ALVES RICARTE

A DESCOBERTA DA EMPATIA COMO AÇÃO DOCENTE PARA LIDAR COM A
INDISCIPLINA – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação em Ciências Biológicas do Departamento de Biologia do Centro de Ciências da Universidade Federal do Ceará, para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Aprovada em: 13 / 12 / 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Christiano Franco Verola (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

“Como poderei retribuir ao Senhor todo o bem que me fez? Erguerei o cálice da salvação, invocando o nome do Senhor” Salmo 116,12-13

À minha mãe, Maria do Rosário e ao meu pai, Lutembergh (*In memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado a vida, o maior de todos os dons que eu poderia ter, e sem o qual eu não teria nada mais. À Santíssima Virgem de Fátima, por sempre me acompanhar desde a infância em todos os momentos, bons e ruins, e ser a alegria nos bons momentos e o consolo de Deus nos mais difíceis.

A minha mãe, Maria, e ao meu pai, Lutembergh, instrumentos da providência de Deus em minha vida. Vocês me educaram, me amaram, me apoiaram em todas as decisões que tomei em minha vida. Também tomei muitos puxões de orelha, dos quais sou muito grato. Lembro-me com especial gratidão do meu pai, falecido no ano passado, a quem dedico este trabalho de forma especial.

Agradeço também aos meus irmãos, que, junto com meus pais, sempre acreditaram em mim e sempre me impulsionaram a ir mais longe. O Dennis em especial me inspirou a fazer o trabalho com essa temática.

Agradeço a Vanessa, minha namorada, por estar comigo ao longo desse ano e ter me ajudado com seu afeto, seus bons conselhos e seu bom humor que sempre me animavam a continuar.

Ao William, agradeço por sempre ter me ouvido, me dado suporte e rezado por mim. Tenho a certeza de que Deus se utilizou da sua amizade para me fazer crescer. Obrigado pela motivação e o empurrão para que eu tivesse um novo ânimo para a vida acadêmica.

Aos amigos Cássia, Evilásio e Raul, pelos momentos de descontração, pelas risadas, pelos bons conselhos, e por sempre estarem próximos. Agradeço a Deus a amizade de vocês e a nossa convivência.

Ao meu orientador, Christiano, por ser sempre paciente e tranquilo com relação ao trabalho. Obrigado por ter aguardado tanto tempo para que tudo desse certo. Sem a sua prestatividade e o seu suporte, o trabalho seria inexecutável.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse trabalho, meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

A alfabetização científica é uma meta da formação humana, cuja definição adotada neste relato de experiência é a proposta por Edith Stein, que abarca a estrutura interna da pessoa e seus relacionamentos comunitários. Ela pode ser alcançada no ensino formal a partir do processo de ensino-aprendizagem, realizado de forma significativa, segundo a teoria de David Ausubel. Para que isso ocorra, é importante o trabalho conjunto do professor e dos alunos, em sala, bem como da equipe de gestão escolar e da família nos contextos fora dela. Se não há colaboração do aluno, ocorre a indisciplina, um sinal que informa um sentido, que o professor deve captar. Há diversos motivos de ordem pessoal que podem causar isso, como o desinteresse ou, nos casos mais graves, questões ligadas à saúde mental do aluno. Este trabalho consiste em um estudo de vivências do meu processo de formação docente, com ênfase na minha experiência inicial como professor de ciências. A análise destas tem como foco o fenômeno da indisciplina, na investigação de suas causas e nas soluções que encontrei para buscar superá-la. A partir da minha experiência em sala de aula, desejo demonstrar que, na sua formação, o professor pode ter os subsídios necessários para agir de forma empática e amorosa com seu aluno. Ela é expressa na atenção a sua pessoa e nos seus interesses, no diálogo sincero e amigável, para proporcionar uma relação de confiança e superar a indisciplina em sala.

Palavras-chave: Educação inclusiva, empatia, estudo de vivências, formação docente, indisciplina.

ABSTRACT

Scientific literacy is a goal of human development, whose definition adopted in this experience report is the one proposed by Edith Stein, which encompasses the internal structure of the person and his community relationships. It can be achieved in formal education from the teaching-learning process, carried out in a meaningful way, according to David Ausubel's theory. For this to happen, it is important for teachers and students to work together in the classroom, as well as for the school management team and the family in contexts outside of it. If there is no collaboration from the student, indiscipline occurs, a sign that informs a meaning, which the teacher must capture. There are several personal reasons that can cause this, such as lack of interest or, in the most serious cases, issues related to the student's mental health. This work consists of a study of experiences of my teacher training process, with emphasis on my initial experience as a science teacher. The analysis of these focuses on the phenomenon of indiscipline, the investigation of its causes and the solutions I found to overcome it. From my experience in the classroom, I want to show that, in their training, teachers must have the necessary subsidies to act in an empathetic and loving way with their students. It is expressed in attention to the person and his interests, in sincere and friendly dialogue, to create a relationship of trust and overcome indiscipline in classroom.

Keywords: Empathy, inclusive education study of experiences, teacher education, indiscipline.

SUMÁRIO

1. Introdução	10
2. Objetivos	15
3. Método	15
3.1. Razões para a realização deste trabalho.....	15
3.2. Estrutura do relato.....	16
3.3. Perspectivas teóricas adotadas no relato	17
4. Resultados	19
4.1. O estudo teórico-prático durante minha graduação de licenciatura	19
4.2. Vivências docentes em sala de aula em uma escola da rede privada de ensino	20
4.3. A busca de soluções para lidar com as dificuldades de aprendizagem em sala	25
5. Discussão	27
6. Considerações finais.....	37
7. Referências bibliográficas.....	38

1. INTRODUÇÃO

Após os anos 1950, a alfabetização científica passou a ser considerada uma meta importante para o ensino de ciências da natureza, devido ao enorme avanço científico e tecnológico após essa década. Desde então, a apropriação do conjunto de conhecimentos dessas ciências é tida como um ideal para que as pessoas compreendam o mundo e suas inovações e possam agir com mais consciência sobre ele (Teixeira, 2013).

Esse termo deriva do inglês *scientific literacy* que pode ser traduzido por alfabetização ou letramento. A primeira tradução pode ser entendida como um simples domínio dos mecanismos de leitura e escrita de um idioma, enquanto a segunda engloba tanto a alfabetização quanto o envolvimento nas práticas sociais inerentes ao uso destes (Kleiman, 1995; Soares, 2010). Embora o termo letramento seja mais condizente com o ideal apresentado, observa-se na maioria dos trabalhos abordando essa temática que o termo alfabetização predomina em relação ao termo letramento (Cunha, 2017).

Apesar da controvérsia e da discussão entre diversos autores sobre o emprego de um ou de outro termo, é possível interpretar esses termos como simples variações de palavras que indicam o ensino de ciências na educação básica (Teixeira, 2013). Neste caso, os dois termos não apresentam diferenças significativas entre si, pois se pressupõe que ambos devam ocorrer em sala de aula. A partir disso, optei neste relato pela utilização do termo alfabetização científica como processo que engloba a definição de alfabetização e a de letramento de Kleiman (1995) e Soares (2010).

Tal termo determina um conceito importante no ensino de ciências, pois expressa que a educação científica busca o entendimento e a apropriação da ciência por parte do aluno. Com isso, ele conhece a área que estuda e utiliza seus conhecimentos acerca desta para direcionar sua prática social. Portanto, o conhecimento científico é um meio para formar indivíduos críticos que analisam e relacionam informações e as utilizam para encontrar alternativas adiante (Teixeira, 2013).

A alfabetização científica é uma das metas a serem atingidas no processo de ensino-aprendizagem. Uma das formas de compreendê-lo é a partir da Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel. Ela apresenta uma perspectiva teórica construtivista e cognitivista (Moreira e Masini, 2009). Como teoria construtivista, a premissa básica proposta é o papel essencial dos conhecimentos prévios do aprendiz na sua aprendizagem, de acordo com as ideias propostas por Jean Piaget (Carvalho *et al.*, 2014). Para Ausubel, o aprendiz é definido

como “aquele que aprende”, e é usado ao denominar o estudante, ou o aluno. Como teoria cognitivista, o processo de aprendizagem deve ser ancorado em conceitos pré-estabelecidos cognitivamente no aprendiz, ou conceitos subsunçores, extraídos das suas vivências (Moreira e Masini, 2009).

Todo o processo de ensino-aprendizagem deve favorecer que os alunos adquiram um conhecimento unificado e organizado. Além disso, ele deve fomentar o estabelecimento de conexões entre as ideias que estruturam o conhecimento. Para tanto, o professor deve guiar a assimilação da estrutura das matérias, exercendo uma ação manipulativa no intelecto do aluno, a fim de reorganizar sua estrutura cognitiva (Moreira e Masini, 2009).

Entretanto, em sala de aula, o aluno pode não colaborar com a prática do processo de ensino-aprendizagem descrito na teoria por diversos fatores. Os mais simples estão ligados a questão da baixa maturidade do estudante, expressa em várias atitudes (Vasconcellos, 2009). Por exemplo, uma delas é a dificuldade de entender a importância do que se estuda. Outra possibilidade é a dificuldade de controlar seus impulsos imediatos para conversar com seus colegas ou então de falar o que deseja, mesmo que isso interrompa outro colega ou o professor. Os mais graves estão ligados aos transtornos neurológicos e psicológicos que comprometem o exercício da liberdade de escolha por parte da pessoa.

Um deles é o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Ele é um transtorno neurobiológico do desenvolvimento, com vários fatores responsáveis por seu surgimento, de ordem genética e ambiental, com prevalência mundial de cerca de 5,29% em crianças e adolescentes (Polanczyk *et al.* 2007). Suas características incluem desatenção, tendência à distração, impulsividade e uma atividade motora em graus inadequados à sua etapa do desenvolvimento (Schmidek *et al.* 2018).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5ª edição, *American Psychiatric Association*, 2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é outro transtorno do desenvolvimento que interfere em diversos campos da vida da pessoa, como o desenvolvimento da linguagem, na comunicação e na interação social. Algumas de suas características envolvem comportamentos padronizados, fala e movimentos estereotipados, rotinas repetitivas com interesses restritos e alterações na atenção e na memória (Kamita *et al.* 2021). Seu diagnóstico é complexo e deve ser feito com o auxílio de uma equipe multidisciplinar composta, por exemplo, por psicólogo, psicopedagogo, médico e fonoaudiólogo (Kamita *et al.* 2021). Considerando as habilidades de comunicação social e os comportamentos restritos e repetitivos, esse transtorno pode ser classificado em três níveis, de

acordo com a intensidade da dificuldade nesses dois campos. No primeiro, há a exigência de apoio, no segundo, essa exigência é substancial e no terceiro, é muito substancial (DSM-5, 2014).

A depressão em crianças e adolescentes ainda é um campo de pesquisas recente e possui um quadro clínico ainda não totalmente compreendido (Melo *et al.*, 2017). Seus sintomas usualmente envolvem humor irritável e sensação de angústia, inquietação, agressividade e ansiedade (Cunha *et al.*, 2005). Isso se relaciona com a dificuldade de lidar com a baixa autoestima associada sentimentos de desesperança, desamparo e desapontamento consigo mesmo. Pode levar a comportamentos autopunitivos, a solidão e ao abuso de medicamentos, bem como a queda do desempenho escolar, perda de interesse por aquilo anteriormente importante e desregulação do sono, notoriamente hipersonia (Cunha *et al.*, 2005).

Os alunos denominados como portadores de necessidades educacionais especiais são os que apresentam impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais temporários ou permanentes que podem dificultar sua participação na escola e na sociedade (Santos, 2000; Brasil, 2008, p.15). Esse conceito pode englobar os transtornos do desenvolvimento, TDAH e TEA, e questões relacionadas à saúde mental, como a depressão (Santos, 2000). O crescimento da atenção dada a esse público vem desde a Declaração de Salamanca, produzida pela UNESCO a partir de uma Conferência Mundial sobre Educação Especial em 1994 (Santos, 2000). Isso influenciou o desenvolvimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em nosso país (Oliveira *et al.*, 2017).

Desde os anos 2000, a nomenclatura “portadores de necessidades especiais” foi substituída por “pessoas com deficiência” (Sasaki, 2003). Este termo tem como finalidade evitar a estigmatização daqueles que apresentam algum tipo de deficiência, pois eles não desejam ser rotulados como “portadores de deficiência” (Sasaki, 2003). Os valores agregados às pessoas com deficiência estão ligados a liberdade de tomar decisões e a responsabilidade de contribuir com suas potencialidades na sociedade em vista da inclusão de todos (Sasaki, 2003; Ribeiro e Pottker, 2018).

As questões de saúde mental dos alunos citadas anteriormente entram nessas demandas por uma educação que não exclua aqueles que considerados “diferentes”, as pessoas com deficiência. Historicamente, estes eram colocados em instituições especializadas, separadas das “regulares” ou, quando estavam nestas, frequentavam as “classes especiais” (Costa, 2012). Isso acontecia mesmo quando já estava acontecendo uma mudança paradigmática na mentalidade dos professores, em que o professor já não era mais considerado um detentor do saber, mas um orientador da experiência educativa (Oliveira *et al.*, 2017).

Também a subjetividade dos alunos, as suas características pessoais, eram consideradas um componente imprescindível na construção do conhecimento (Nascimento *et al.*, 2010; Sberga, 2014).

Mesmo com esses dois elementos presentes nos cursos de formação dos professores, era clara a contraposição entre a teoria e a prática docente. Enquanto a teoria postulava a necessidade de acolhimento dos alunos, as pessoas com deficiência não o tinham, devido a diversos fatores. Dentre eles está a falta de estruturas adequadas para acolhê-los nas escolas, apesar de ser uma obrigação legal, e a falta de formação de professores qualificados para lecionar para esse público (Oliveira *et al.*, 2017). Isso ocorria mesmo com o aumento significativo da demanda por vagas para eles nas últimas décadas (Brasil, 2014). Por isso, uma verdadeira educação inclusiva, que preza pela inserção das pessoas com deficiência na escola e nos diversos ambientes da sociedade, tornava-se mais difícil de ser atingida (Costa, 2012; Ribeiro e Pottker, 2018)

Os alunos que apresentam demandas da educação inclusiva poderiam ser denominados “indisciplinados”, à primeira vista. Isso acontece porque eles apresentam comportamentos dispersivos por parte dos alunos que atrapalham o andamento da aula, em uma perspectiva pedagógica tradicional (Luckesi, 2011; Vasconcellos, 2009). Nesses casos, o professor deve, a partir do exercício da autoridade, ligado a advertência e a punição, coibir tais ações, de forma a manter os alunos “sob controle”. No caso deste trabalho, o fenômeno da indisciplina em sala de aula é compreendido como uma manifestação a ser decifrada e o seu sentido deve ser identificado pelo professor (Bello, 2006, Vasconcellos, 2009).

Nesse caso, o conjunto de comportamentos dispersivos do aluno se destaca diante da consciência do professor e é um fenômeno a ser analisado por este sem preconceitos, rótulos ou em uma conotação negativa. Destaco o conjunto porque uma atitude pontual não necessariamente é problemática e pode ser algo ocasional. As ações do aluno não são tratadas como ofensa pessoal ao professor. Nem há uma preocupação de simplesmente podar os comportamentos do aluno para que ele não aja daquela maneira novamente e o conteúdo possa ser ministrado. Há, portanto, a indagação sobre quem é o aluno concreto que age desta forma, quais as motivações daquele conjunto de atos e como promover o diálogo para ajudar o aluno a superar as suas dificuldades (Sberga, 2014; Vasconcellos, 2009)

Esse processo de análise e de investigação nem sempre pode ocorrer durante a aula. Normalmente, pela dinâmica rápida desta, não é possível uma pausa longa para conversar com o aluno nem para refletir a respeito do que está acontecendo. Mas, com o auxílio da equipe de

gestão escolar, em diálogo com a família e o aluno, é possível buscar soluções para essa questão (Oliveira *et al.*, 2017). Aqui há a atenção a pessoa do aluno e um processo de investigação que não se dá numa perspectiva punitiva, mas de compreensão, de acolhimento e de mudança de atitudes. Há um sujeito, um ‘eu’, que se relaciona com outro ‘eu’, por uma capacidade humana denominada *empatia* (Sberga, 2014).

A empatia normalmente é descrita como uma “forma de identificação intelectual ou afetiva de um sujeito com uma pessoa, uma ideia ou uma coisa” (Priberam, 2022). Isso é entendido como um “se colocar na pele do outro” para tentar compreender o que acontece com ele e ajudá-lo. Edith Stein, entretanto, ao utilizar o termo *Einfühlung*, traduzido como empatia, deseja expressar a capacidade única de um ser humano de captar profundamente as sensações e os sentimentos do outro por também vivenciá-los e ainda ser capaz de refletir sobre isso (Sberga, 2021). Isso se dá através da parte espiritual profunda da estrutura humana, em uma dupla percepção: a de um ‘eu’ capaz de sentir o que um outro ‘eu’ está sentindo e a do entendimento sobre o que é o ‘sentimento’ que o outro sente (Bello, 2009).

A empatia, conforme descrita por Edith Stein, é uma capacidade humana a ser exercida pelo professor, um profissional educador e formador, que permite alcançar o educando, o ser humano em formação, para o auxiliar no seu processo de autocompreensão. Ao longo do tempo e do processo formativo, ele se torna capaz de passar pelo amadurecimento de sua estrutura interior, passando a manifestar também suas potencialidades. Assim, uma das mostras do seu processo de maturidade pessoal é a gradual mudança de atitude movido pelo exercício da empatia com os outros, colegas e professores. Este é um dos indicadores da eficácia da formação humana a ser promovida pelo professor na escola e uma das habilidades que a formação deste profissional deveria almejar.

Atualmente é reconhecida a relevância do processo de formação docente contribuir para que este se torne um profissional reflexivo (Nóvoa, 1992). Ele não apenas deve transmitir um conjunto de conhecimentos para os alunos em uma prática pedagógica engessada. É fundamental que haja um processo de revisão contínua de sua parte para o aprendizado contínuo e a reflexão sobre os conteúdos ministrados e sobre a sua própria prática. Assim, o professor será capaz de atender as demandas de uma sociedade em mudança e contribuir para um efetivo amadurecimento dos alunos aliada a sua alfabetização científica, gerando impactos positivos significativos na sociedade (Sberga, 2014; Teixeira, 2013). A partir do exposto, realizei o presente trabalho com os objetivos descritos abaixo.

2. OBJETIVOS

- 1) Analisar as minhas vivências como docente em formação no início do exercício profissional relacionadas a resolução de conflitos com alunos indisciplinados;
- 2) Narrar o processo de descoberta pessoal da empatia como um caminho possível para lidar com a indisciplina;
- 3) Estimular, baseado na reflexão dialética, a união dos conhecimentos adquiridos durante a graduação às experiências da prática docente;
- 4) Avaliar os impactos dos desafios reais em sala de aula na minha formação e prática profissional.

3. MÉTODO

3.1. *Razões que me levaram a realizar este trabalho*

A elaboração de um relato de experiência deve fomentar a memória das vivências, no caso, da prática pedagógica em sala. Esta deve ser feita de forma dialética, munida dos referenciais teóricos disponíveis na literatura e, a partir disso, gerar sínteses que irão subsidiar o crescimento intelectual e prático do profissional docente. Ao analisar todo o processo vivenciado por mim neste período de graduação e de início da prática docente a partir das minhas memórias, constatei que os alunos tidos como indisciplinados chamavam a minha atenção de forma particular.

A questão da indisciplina foi uma grande dificuldade que precisei lidar ao longo do início da minha atividade docente. Realizar esse relato pode ajudar outros colegas que estejam passando por situações parecidas. Assim, é promovida a reflexão acerca da forma como os professores em formação entendem a indisciplina. Quando esta é ligada ao desinteresse, como observei em alguns casos, as soluções que encontrei ao longo desse ano podem ajudar também a outros a pensar em métodos que poderiam melhorar a eficácia da sua prática pedagógica durante as aulas.

Com a descoberta gradual das causas da indisciplina ligadas à saúde mental de parte dos alunos, tive interesse em conhecê-los melhor. Nesse caso, houve uma questão pessoal, ligada ao meu irmão mais novo, uma pessoa com deficiência, a síndrome de Down. Apesar dos esforços da minha família e dos gestores das escolas onde ele estudou, também passou por muitas dificuldades em se adaptar ao ambiente escolar enquanto ele estudava. Além da

dificuldade em acompanhar os conteúdos ministrados nas matérias, havia as questões ligadas a não aceitação por parte de alguns dos seus colegas.

Também percebi isso nos casos que observei dos meus alunos. Para que eles não se sentissem desestimulados a estarem no ambiente escolar por essas duas razões, senti-me impelido a ajudar das formas que conseguisse. Este relato é uma maneira de fazer memória do processo que passei ao longo desse ano para encontrar as bases teóricas das minhas ações para lidar com a indisciplina. Com base nisso, pude elencar os fundamentos da minha maneira de exercer a docência. Descobri que eles já estavam presentes na literatura e, assim, posso assumi-los no meu agir docente não mais inconscientemente, mas deliberadamente, finalidade da formação de professores como profissionais reflexivos (Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993).

Além disso, ao longo do processo de adaptação à rotina escolar, constatei a falta de conhecimento em alguns aspectos, em meio aos acertos e erros que fui experienciando. Um deles foi a questão da saúde mental, sobre o que são o TDAH, TEA e a depressão, que geravam dispersão nos alunos em sala. Outro foi sobre como lidar, em meio a prática pedagógica, de forma construtiva com as necessidades próprias em cada um desses casos. Ainda destaco aspectos relacionais cotidianos com a equipe de gestão da escola e com as famílias dos alunos. Tenho a convicção de que tais assuntos podem ser abordados ao longo da graduação, em disciplinas ou em momentos de discussão. Ao saber do processo de reestruturação curricular, surgiu em mim o desejo de propor alguma contribuição para o curso, fornecendo reflexões para tal processo a partir das minhas vivências e do relato de colegas que demonstraram a mesma preocupação.

3.2. *Estrutura do relato*

Este trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa de estudo de vivências, seguindo o modelo de um relato de experiência. Ele se inicia com uma narrativa autobiográfica contendo os acontecimentos e as minhas impressões durante a minha vivência da graduação em licenciatura, dos anos de 2019 a 2022. Logo após, abordo os desafios que enfrentei ao longo do início da minha atuação docente, especialmente os ligados a indisciplina.

A ênfase será dada aos acontecimentos deste ano, de dezembro de 2021 a novembro de 2022, no qual atuei como professor de ciências no Ensino Fundamental II (6° ao 8° ano) em uma escola da rede privada de ensino básico. Esta é uma escola localizada na Secretaria Regional II de Fortaleza, de acordo com a divisão datada de 2020. Oferta vagas para alunos nos três níveis de ensino básico, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Considero

prudente não a citar nominalmente nem os alunos cujos casos irei abordar por respeito a confiança da escola em compartilhar dados delicados sobre eles.

Relato também o processo de conhecimento de parte do contexto de saúde física e psicológica dos alunos no diálogo com a coordenação e o núcleo de psicologia da escola, no qual tomei ciência de alguns fatores que podem levar um aluno a agir de forma a dispersar as aulas. Em seguida, mostro algumas soluções encontradas por mim para amenizar o problema em consonância com o que aprendi ao longo da graduação e com o auxílio dos meus colegas e da equipe de gestão da escola.

A partir disso, discuto os resultados expressos na narrativa a partir de uma reflexão dialética tomando como base conceitos de autores com os quais entrei em contato durante a graduação e as vivências experienciadas na prática pedagógica em sala, a partir dos referenciais teóricos citados anteriormente. Desta forma, apresento algumas reflexões pessoais sobre temas relevantes a formação pedagógica.

3.3. *Perspectivas teóricas adotadas no trabalho*

Um dos referenciais teóricos escolhidos foram a abordagem filosófica fenomenológica de Edith Stein e sua concepção acerca da estrutura (*Aufbau*) e do processo de educação e formação (*Bildung*) da pessoa humana (Sberga, 2014). Destaco os termos no idioma original da autora, a língua alemã, por entender que eles carregam um significado próprio dentro do seu pensamento importante de ser enfatizado.

Utilizo como referencial de compreensão sobre o processo cognitivo de ensino e aprendizagem a Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Ausubel, por entender que ela contribui para o desenvolvimento da compreensão dos estudantes sobre os conceitos abordados e para sua boa formação científica e intelectual (Moreira e Masini, 2009). A perspectiva de formação que foi adotada neste trabalho foi uma de caráter mais abrangente. Ela não leva em conta apenas aspectos laborais e sociais do ser humano, mas também a sua estrutura interior, fundamental para que as outras duas possam existir. Nela há um núcleo interior, o espírito, composto pela inteligência, capacidade de compreensão da realidade, e vontade, o poder de escolha exercido na liberdade (Bello, 2006; Sberga, 2014). Tal perspectiva considera a formação humana verdadeira deve, em primeiro lugar, propiciar que a personalidade humana assuma sua forma própria (Sberga, 2014).

Considerando a sua estrutura (*Aufbau*), o ser humano é compreendido como um sujeito composto por três dimensões, uma corpórea, uma psíquica (alma) e uma espiritual (Bello, 2006). A primeira está ligada ao meio material, expressa no nosso corpo, com o qual é possível interagir com outras pessoas e com objetos e se expressa em atos instintivos, como a sede, a fome etc. A segunda é ligada as emoções (tristeza e alegria, por exemplo) e aos atos reativos e de caráter instintivo, como os impulsos para comer, para beber etc. Ela é uma interface que relaciona o mundo exterior ao sujeito ao seu mundo interior.

A terceira, chamada espiritual, é ligada ao ‘eu’ autoconsciente e aos atos ligados a reflexão, a avaliação, a decisão e ao controle (Bello, 2006). A consciência é como um ponto de convergência das ações e das vivências humanas, onde elas são registradas, como a retina é o ponto focal de um olho saudável para a formação de uma imagem. As três estão ligadas intimamente uma a outra e não podem ser separadas entre si, ainda que o aspecto espiritual ou psíquico não seja ativo em situações extremas, por exemplo, no caso de uma pessoa em estado de coma.

As três dimensões são demonstradas a partir do método fenomenológico, que parte da consciência como primeira instância de conhecimento do mundo exterior e interior ao sujeito. Ela capta os fenômenos, definidos como aquilo que se destaca na nossa percepção consciente, seja ela interna, no caso dos atos ligados às três dimensões humanas, ou externa, no caso dos objetos, acontecimentos ou dos outros sujeitos (Bello, 2006). Tudo isso deve ser feito com muito rigor, sem o apelo a ideias pré-concebidas pelo sujeito ou aquilo que lhe é ensinado, mas buscando perceber o que está acontecendo quando se vivencia uma experiência na própria consciência. A finalidade disso é descobrir os atributos essenciais daquilo que o sujeito experiencia e alcançar um conhecimento sólido.

Essas dimensões gerais do sujeito podem estar em um grau maior ou menor de desenvolvimento (Bello, 2006). No primeiro caso, a pessoa é capaz de refletir, de analisar e de tomar decisões com ponderação e liberdade, voltada para um bem (saúde, virtudes, bem-estar do outro e da comunidade em que se encontra etc.). No segundo caso, há duas possibilidades. Uma é o baixo grau de desenvolvimento estrutural por dificuldade de controlar impulsos, emoções e desejos, como o que acontece em um sujeito nos estágios de desenvolvimento da infância e da adolescência e que pode ser sanado durante o amadurecimento da personalidade. Isso é associado ao termo “baixa maturidade” utilizado neste relato (Bello, 2006; Vasconcellos, 2009). O outro está ligado a dificuldades intrínsecas a sua estrutura corpórea e psíquica, como as questões de saúde mental citadas na introdução.

4. RESULTADOS

4.1. *O estudo teórico-prático durante minha graduação de licenciatura.*

Após terminar o bacharelado, em julho de 2017, passei um ano e meio fora da universidade, num processo de compreender as experiências que vivi na graduação e, com base nisso, decidir se cursaria licenciatura ou não. O resultado disso foi o meu ingresso na licenciatura, no início de 2019. Nesse recomeço, já estava mais maduro e não idealizava tanto o ambiente universitário nem a pesquisa científica, bem como tinha um entendimento mais apurado da importância da área de ensino. A licenciatura foi o período de formar a base para a minha prática docente. Isso se deu a partir da aquisição de referenciais teóricos pedagógicos e da discussão deles nas disciplinas, do compartilhamento de experiências com meus colegas de curso e das vivências das disciplinas de instrumentalização para o ensino da ciência e de estágio supervisionado.

Com relação a aquisição de referenciais teóricos, destaco o meu contato com a teoria cognitiva da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel. Ela se tornou basilar para a minha prática pedagógica, especialmente na relação de ensino-aprendizagem entre professor e aluno. Outro ponto importante foi a oportunidade de estar em contato com alunos de outros cursos de licenciatura, como de letras, nas suas mais diversas modalidades, educação física, química, matemática, física, dentre outras áreas do conhecimento. Em várias ocasiões fiz trabalhos, pesquisas e outras atividades com colegas oriundos de todas essas áreas. O contato humano e o compartilhamento de visões de mundo diversas foram muito importantes para ampliar minhas perspectivas acadêmicas e pessoais. Encontrei diversas formas de compreender um mesmo problema e de solucioná-lo.

Como exemplo menciono uma atividade da disciplina de Tecnodocência em que a minha equipe precisava fazer um site com uma história envolvendo conceitos de diversas disciplinas. Aqueles de nós da área das licenciaturas em física, educação física e biologia inserimos o conteúdo dentro da narrativa e os que eram da área de sistemas e mídias digitais cuidavam dos aspectos técnicos do site, como a programação da página. No final, mostramos o trabalho e conseguimos aprender bastante um com o outro.

Também vivi as experiências dos estágios supervisionados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, este último durante o contexto da pandemia de covid-19. Houve muitos desafios tanto em um quanto em outro. Em especial destaco a dificuldade inicial em lidar com a grande quantidade de alunos em sala de aula, durante o estágio no Ensino Fundamental, com

a necessidade de tornar as nossas sequências didáticas informativas e atrativas para eles e da minha necessidade em me acostumar com a estrutura da escola como professor, não mais como aluno. No caso do período em que estagiei no Ensino Médio houve a necessidade de me adaptar a um contexto de aulas online com pouca participação espontânea dos alunos e as várias necessidades do contexto em que estávamos, estudantes e professores, naquele tempo incerto.

Houve também muitos pontos positivos. Conheci alguns alunos no ensino fundamental, convivi com eles, ouvi um pouco das suas histórias e descobri que a popularidade de certos hábitos que eu tinha quando adolescente não mudaram tanto, como o de assistir *animes* (desenhos animados japoneses). Também tive contato com os professores no seu ambiente de trabalho e em momentos mais descontraídos na sala destinada a eles. Percebi muitos deles verdadeiramente entusiasmados com sua profissão, buscando realizar seu ofício com dedicação, cativando os alunos a aprender. Alguns outros já estavam mais cansados, mas eram bastante solícitos em explicar certos aspectos práticos da profissão, como a elaboração de provas ou como lidar com os alunos mais difíceis.

Como observador do ambiente escolar, tive muitas experiências, mas destaquei algumas que considero essenciais no meu caminho para iniciar as atividades docentes fora do contexto universitário. Utilizo esse termo “caminho para iniciar” porque percebi que a formação docente não é isolada no tempo, muito menos é conclusa. Atualmente sei que ser professor é um processo contínuo de aprendizado. Também sei que o início da atividade docente não é apenas após o recebimento de um diploma. Todas as atividades realizadas ao longo das disciplinas já eram um exercício da docência, mas de forma controlada e protegida. Fora desse contexto o processo apenas continua.

4.2. Vivências docentes em sala de aula em uma escola da rede privada de ensino.

Eu não tinha a pretensão de iniciar as minhas atividades docentes fora da universidade antes de me graduar. Terminei todas as disciplinas da graduação e faltava-me apenas concluir o TCC (trabalho de conclusão de curso). Entretanto, um conhecido entrou em contato comigo, pedindo o meu currículo para um processo seletivo de uma escola particular na qual ele trabalhava. Não estava com muitas esperanças de ser escolhido, mas, para a minha surpresa, deu certo.

Apesar de ter feito os estágios no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, não me sentia totalmente confortável para estar sozinho como professor “oficial” em sala de aula.

Utilizo este termo porque, nas experiências de estágio no Ensino Fundamental, eu estava em dupla, no caso do 6º e 7º ano, e estive com o professor da turma no caso do 8º e do 9º ano.

Antes das aulas, estava preocupado a respeito de como eu me apresentaria para os alunos e como iniciaria a nossa interação como professor e estudantes. Em conversas com outros colegas que já exerciam a profissão há algum tempo, normalmente me aconselhavam a determinar as regras com relação a disciplina em sala de aula e a demonstrar firmeza logo no início, senão os alunos iriam fugir ao controle e seria muito difícil recuperá-lo depois. Alguns me sugeriram ser bem rígidos, ter uma postura intimidadora e exercer domínio pela postura corporal e pelas palavras também, cortando as brincadeiras. Em outra ocasião comentaram de forma jocosa sobre um “processo de adestramento” dos alunos, para que eles entendessem como funciona a aula e o conteúdo ser ministrado da melhor forma.

As características dos professores que me marcaram como aluno eram a proximidade com os alunos, a capacidade de tornar algum assunto interessante e lúdico, a paciência com as dúvidas, o aprofundamento do que era ensinado e a paixão pelo tema. Não tive esse processo ordenado de pensamento para escolher a minha maneira de exercer a prática pedagógica nem a forma como eu gostaria de ser lembrado pelos alunos. Mas, ao fazer memória dos acontecimentos, é isso que me vem a mente.

Na minha primeira aula com cada uma das turmas, de 6º ao 8º ano, resolvi fazer uma dinâmica para conhecê-los melhor, memorizar seus nomes e falar de algumas preferências deles, bem como expor algumas das minhas. Fiz questão de me esforçar para decorar o nome de cada aluno e dos seus rostos ao longo dos meses seguintes. Para mim esse seria um grande desafio, mas era em nome da manutenção de uma relação pessoal um pouco mais estreita. Achava muito ruim quando um professor não lembrava o nome dos alunos ou o meu nome, especialmente quando tinha afeição por ele.

Ao longo dos meses e das conversas com outros colegas, fui percebendo que nem sempre dá para lembrar o nome de todos. Com o tempo e a quantidade de alunos aumentando de forma exponencial é praticamente impossível decorar o nome de todos. Na minha experiência ficou claro que é mais fácil fazer isso com dois “tipos” de alunos: aqueles que perguntam mais e participam na hora da explicação e os que são mais indisciplinados, ou “trabalhosos”. A outra parte, aqueles que são mais reservados e não se destacam das duas formas supracitadas, infelizmente se tornam quase invisíveis em uma sala. No caso deles foi bem mais difícil decorar o nome.

Considerando o supracitado, chego em um ponto importante da narrativa. Como professor iniciante, experienciei vários aspectos de forma intensa na dinâmica de sala de aula. Havia a preocupação em tornar o conteúdo mais inteligível por parte dos alunos, com a realização dos planos anual e semestral de ensino e dos planejamentos das aulas e com a organização das avaliações. Todas essas demandas foram surgindo ao longo do desenrolar do ano letivo, mas percebi que a questão da indisciplina em sala foi o ponto que mais me preocupou e me fez refletir ao longo desse primeiro ano letivo.

Logo nas primeiras semanas tive que lidar com alguns alunos com uma grande dificuldade em permanecer quietos nas carteiras. A cada dúvida eles se levantavam e se deslocavam até onde eu estava, ou interrompiam o meu raciocínio para perguntar, falando mais alto e mencionando meu nome várias vezes até que eu respondesse. Alguns contavam histórias pessoais, as vezes relacionadas ao que estava explicando, outras vezes completamente alheias ao assunto. Outros deles se levantavam para pegar material em outra carteira sem avisar e ficavam conversando com o colega no meio da explicação.

Essas ações deles não necessariamente me deixaram irritado ou incomodado. Na verdade, nem passava pela minha cabeça me sentir atingido por isso, afinal de contas, sempre lembrava que estava lidando com pré-adolescentes e eles tendem a ser mais imediatistas e não gostam de ficar parados. Alguns conseguem ficar mais tempo atentos e outros não. Em conversas com colegas na sala dos professores, alguns comentavam que havia alunos “debochados” e que afrontavam de forma proposital para desestabilizar a aula e deixar quem estava explicando em situação complicada. Desde o início considerei uma forma muito pessoal de levar alguns comportamentos que poderiam ser sintomáticos da idade que viviam.

Ao longo das aulas percebi em algumas turmas um comportamento que aparentemente indicaria desinteresse na aula. Dormir na hora da aula com frequência, virar para trás ou se levantar em momentos de explicação para conversar ou ainda fazer comentários em tom de piada com algum aspecto do conteúdo para fazer os outros rirem. Esses comportamentos eram comuns em dois alunos em uma das turmas, de 8º ano. Com relação ao dormir em sala, precisava chamar a atenção, senão aquele aluno seria prejudicado. No caso das piadas, eu tentava mudar o tópico ou então amenizar as risadas, porque deveria manter a ordem no ambiente. Em alguns momentos eu fazia isso pela obrigação de não deixar as piadas escalarem muito, para não gerar problemas na turma depois, pois eu achava engraçado, particularmente.

Depois descobri que muitos desses alunos apresentavam diversos tipos de condições muito particulares ligadas a saúde mental, especialmente no sexto e no oitavo ano. Alguns apresentavam transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) diagnosticados, com parte deles realizando acompanhamento especializado e outros não.

Um desses casos me deixou particularmente sensibilizado. Em alguns momentos conversando com a coordenação e em uma das reuniões pedagógicas, descobri que um dos alunos tinha um caso severo de TDAH. Ele tomava medicações, tinha acompanhamento com psicólogo, psiquiatra e fazia atividades físicas e ainda assim não conseguia se concentrar.

Eu não sabia inicialmente o quadro que ele apresentava. Normalmente o via bastante agitado, levantando-se frequentemente da cadeira, pedindo para sair da sala várias vezes seguidas ou ainda respondendo de maneira muito grosseira ao que eu pedia a ele. Entretanto, imaginava apenas que ele estivesse se readaptando a rotina escolar, visto que tinha permanecido por um longo período com aulas online. Quanto as más respostas, as vezes eu relevava, em outras agia de forma muito enérgica para contê-lo, com advertências e um tom de voz mais firme. Em outras aulas ele estava muito sonolento e comentava a respeito de jogos online do seu agrado. Supus que ele provavelmente dormia muito tarde a noite e acordava demasiadamente cansado. Eu o achava um aluno particularmente trabalhoso de lidar em sala.

Eu descobri o seu quadro de TDAH por causa de um momento em que o vi na coordenação para tomar uma medicação. Então uma das minhas colegas que trabalha lá explicou o caso, que ele estava tomando uma medicação bem forte para conter a sua dispersão. Nesse período de adaptação ao medicamento ele apresentaria uma sonolência bem mais intensa. Então me senti mal por ter pensado de forma errada a seu respeito. Aqui houve o momento de mudança de olhar para aquele aluno. Fui orientado a ajudá-lo em conjunto com sua assistente de sala tanto a lidar com o excesso de sono quanto com a sua dispersão, dando alguns momentos para que ele pudesse espairecer fora de sala.

Em outras oportunidades, pude ver que ele era muito impulsivo e, quando algo dava errado por causa disso, ele se sentia muito arrependido, as vezes se colocando de joelhos ou pedindo desculpas de uma forma veemente. Pensei nos momentos em que eu me sentia arrependimento de um erro cometido e buscava não somente me colocar no lugar dele, mas de me esforçar para entendê-lo e dar um olhar e um diálogo de acolhimento. Ele passou a se sentir mais seguro de falar comigo a partir de então.

Outra colega dele passava por um momento bastante difícil por causa de depressão profunda. Percebi algo diferente nela quando, em uma apresentação de trabalho, ela ficou muito nervosa e deu um rompante de raiva quando fiz algumas perguntas sobre o que ela tinha falado. Precisei conversar com ela depois da aula a respeito disso e tentei acalmá-la buscando levá-la a perceber o que ela tinha feito e que a reação tinha sido desproporcional. Em outros momentos, a vi chorando em sala de aula ou com abafadores por estar extremamente incomodada com o barulho da turma. Ela tinha muitas oscilações de humor, ora estando muito triste, ora muito alegre. Foi muito importante chamar ela para conversar e aproveitar os momentos fora de sala para conhecê-la melhor.

Em dois outros casos, os alunos apresentavam traços de transtorno do espectro autista (TEA), ambos com suspeitas de apresentá-lo em grau mais leve. Nesse caso, eu precisava evitar o uso de figuras de linguagem, como hipérboles e metáforas, porque um deles entendia o que dizíamos de forma literal. Em outras ocasiões era necessário conter alguns maneirismos e sons que eles emitiam com paciência. Ainda era necessário conduzi-los para a cadeira várias vezes ao longo da aula, o que era desgastante para mim, pois interrompia o meu raciocínio e dispersava os outros.

Um outro costume de um deles que me tocou de forma particular era o de repetir algumas frases que eu já tinha dito ou mesmo de tentar adivinhar o que eu iria dizer ao longo da aula. Isso me desconcentrava algumas vezes e irritava seus colegas, pois eles reclamavam que ele não precisava “tentar dar aula no lugar do professor”. Ou ainda ele comentava sobre assuntos de conteúdos mais avançados do seu interesse, mas que não estavam ligados à aula.

Aqui havia a necessidade de mediar alguns conflitos, conversar individualmente com quem se incomodava e com ele para reduzir os atritos. Nesses momentos eu sempre o parabenizava por estar entendendo bem, que achava muito bom ele participar da aula e ficava feliz por ele se interessar por outros tópicos científicos. Entretanto, ressaltava que ele não precisava fazer isso o tempo todo em voz alta e que ele poderia falar comigo em particular depois das aulas sobre o que ele achava mais interessante.

Ao falar desse caso, lembro-me da minha época de adolescente e do quanto era difícil me encaixar e socializar com os outros. Normalmente eu tirava boas notas nas disciplinas e tinha o costume de tentar agradar ao professor participando bastante em sala de aula, as vezes de forma a ficar constantemente tentando terminar suas frases, para demonstrar que acompanhava seu raciocínio. Entretanto, não conseguia conversar com meus colegas, porque

me achavam muito chato e “metido a inteligente”, então, era rejeitado. Os professores não faziam muito além de elogiar algumas colocações minhas e confirmar o que estava dizendo.

Vendo-o agir dessa forma, senti-me voltando no tempo, assistindo a mim mesmo no passado. Quis fazer diferente com ele, buscando incentivá-lo a saber mais, mas também a ensiná-lo a compreender o ponto de vista dos outros que não tem os mesmos interesses que ele. Da mesma forma ajudar os outros a expressarem seu descontentamento de forma mais cuidadosa, para ajudá-lo a melhorar ao invés de fazê-lo sentir-se triste.

4.3. A busca de soluções para lidar com as dificuldades de aprendizagem em sala

Nesse sentido, coloco um dos pontos importantes que descobri para encontrar o meu jeito de lidar com a indisciplina estudantil em sala: a amizade. Eu não me tornei profundamente íntimo dos meus alunos, mas encontrei oportunidades em intervalos de aula, no recreio e em outros momentos fora de sala para estar com eles. Por exemplo, durante o recreio, em alguns dias, eu ia jogar vôlei com eles na quadra. Eu ia de forma descontraída, conversando, fazendo piadas e brincadeiras e incentivando quem queria jogar, mas tinha vergonha de fazer isso.

Outro modo de gerar laços para além de sala era encontrar um tema de interesse deles e conversar sobre isso baseado nas minhas experiências. Um exemplo claro disso era conversar sobre *animes* que conhecíamos e deixar que eles contassem o que achavam interessante. Isso me ajudou a elaborar algumas aulas, usando memes e outros recursos linguísticos para explicar, e a fazer recomendações com base no que eles gostam de assistir. Aqui entra a atenção ao outro, um exercício que eu precisei fazer muitas vezes para ir conhecendo os gostos e interesses mesmo daqueles alunos que não eram tão simpáticos comigo à primeira vista.

Além das conversas sobre temas de interesse, também me empenhei em dialogar de forma individual com quem estava causando algum problema em sala. Comecei a fazer isso a partir do conselho de dois colegas que tinham mais experiência em sala e costumavam fazer isso. Um deles, ao contar o que fazia, dizia que sempre pedia a colaboração do aluno, destacando as suas capacidades e incentivando este a ajudá-lo com bom humor e sinceridade. No caso do aluno com TDAH severo de que falei, um colega me falou que toda aula ele parava cinco minutos para conversar com ele e percebeu uma melhora significativa no comportamento.

Um outro elemento que merece destaque nesse caminho foi a atuação da equipe de gestão da escola, tanto a coordenação quanto o núcleo de psicologia. Eu só descobri as questões que os alunos enfrentavam no campo da saúde mental por causa das reuniões pedagógicas do segmento do Ensino Fundamental II. As reuniões aconteceram mensalmente e abordaram diversos aspectos ligados a dinâmica de sala de aula. Duas delas abordaram a questão da disciplina em sala de aula, ambas no primeiro semestre do ano. Uma teve como objetivo unificar as ações dos professores em torno de princípios da escola nesse campo e outra para expor de forma clara a situação de alguns casos específicos.

Nesta última pude saber dos casos que citei acima. Foi importante conversar com o núcleo de psicologia sobre essas questões, a título de enriquecimento do meu conhecimento sobre o tema. Também foi relevante ouvir o que os colegas tinham a falar a respeito dessa temática, especialmente sobre as estratégias adotadas para contornar algum problema. A partir disso pude repensar o meu modo de agir com os alunos, especialmente os que precisavam de uma atenção maior. Nessa reunião cada professor se comprometeu a ter uma atenção maior com um aluno que é pessoa com deficiência, para dividir os esforços e ajudar cada aluno a se sentir acolhido e amparado pela escola.

Houve também a avaliação do professor pelos alunos e a transmissão do seu resultado para mim através da coordenação. Nela eu pude saber que eles tinham um bom vínculo afetivo comigo, o que acho particularmente positivo, pois era um dos meus objetivos ao estar com eles. No entanto, havia um desejo da parte deles que eu melhorasse a questão da disciplina em sala. Eles reclamavam do excesso de barulho, das conversas paralelas e da dispersão dos colegas durante as minhas aulas. O que me chamou a atenção foi o pedido de que eu exercesse autoridade, segundo eles, sendo mais rígido com aqueles que dispersassem a turma. Eles sentiam que eu os tratava com muita leniência, gerando desordem.

Essa questão era um ponto que me preocupava bastante, especialmente ao longo dos dois primeiros bimestres de aula. Embora eu percebesse um clima amistoso durante minhas aulas, havia muita conversa e era difícil manter um ambiente minimamente ordenado e propício para a concentração. O equilíbrio entre disciplina e descontração durante as aulas foi particularmente difícil para mim. Ao longo do tempo, precisei aprender a delimitar os momentos da aula em que poderia fazer uma brincadeira ou uma piada e os que eu deveria manter a ordem e o silêncio na sala. Enquanto não consegui fazer isso, tentei vários meios. O pior de todos foi tentar gritar mais alto do que o conjunto das vozes deles.

As melhores medidas para resolver esse problema foram estabelecer um conjunto mínimo de regras, a constância em lembrá-las aos alunos e a isonomia de tratamento com a maioria. As exceções foram aqueles com algum tipo de questão relacionada a TDAH ou TEA. As regras eram, em primeiro lugar, relacionadas aos momentos de conversa, entre um raciocínio e outro, e os de silêncio, ligados à explicação. As outras eram ligadas ao empréstimo de material, dos momentos de sentar-se e de levantar-se e do modo de pedir a palavra. Cada descumprimento por parte de um aluno gerava um “strike”, como em um jogo. Com mais de dois *strikes*, o aluno era encaminhado para a coordenação ou iria conversar com a auxiliar de sala. Isso foi ajustando a indisciplina, em conjunto com as interações individuais da minha parte em alguns casos.

A presença de uma auxiliar de sala em cada turma foi um ponto muito importante para a minha vivência nesse primeiro ano. Essa era uma iniciativa ligada ao núcleo de psicologia e consistia na presença de uma pessoa estudante ou formada em psicologia que atua na atenção aos alunos, especialmente os com alguma questão de saúde mental. Ela também auxiliava na mediação entre o professor e a coordenação em caso de necessidade. Como aluno, nunca tinha visto isso em uma escola. Como professor, foi um grande auxílio, especialmente para dar atenção aos estudantes com maior dificuldade de estar na sala. Elas conversavam com eles e me deram algumas orientações para lidar com eventos mais sérios da parte de alguns deles.

Houve também momentos de diálogo com os pais dos alunos na entrega dos boletins. Foi uma ocasião importante para conhecer o contexto familiar de alguns deles. Meus colegas contavam algumas experiências nesse momento, algumas boas e outras ruins. Em um dos exemplos destas ocasiões de conversas com os pais, uma colega me relatou que um pai de aluno afirmou que precisava estudar o conteúdo de todas as matérias para poder ensiná-lo ao filho e ele poder aprender. Essa foi uma tentativa de suprir a dificuldade dele na escola, mas que gerava dificuldades de autonomia na criança, que precisaria ser resolvida depois. Apesar disso, pude também ver alguns pais ou responsáveis bastante interessados na vida escolar dos filhos e que isso refletia no desempenho deles.

5. DISCUSSÃO

A pessoa humana possui uma estrutura tripartite, composta de corpo, psique e espírito. Nesta última dimensão está o ‘eu’ singular, identificado pela autoconsciência e pelo conjunto das experiências cujo conteúdo foi assimilado nela, as vivências (Sberga, 2019). Durante o processo de formação pessoal, as capacidades humanas espirituais (planejar, avaliar,

refletir, decidir), presentes em potencial na pessoa, são atualizadas, passando a ser exercidas de fato. Quando a pessoa apresenta o exercício destas capacidades de forma aprimorada, ela exerce sua liberdade, pois tem controle sobre seus impulsos psíquicos e corpóreos e age voltada para o bem do outro e da sua comunidade. Aqui espera-se a coerência entre o pensar, o ser e o agir (Sberga, 2014).

Esse processo é contínuo e novas possibilidades de ação fundamentadas no ‘eu’ livre vão se manifestando a partir das circunstâncias vivenciadas pela pessoa. Espera-se que a formação humana e intelectual vivenciada pela pessoa no seu ambiente familiar, escolar e comunitário possa fornecer-lhe o mínimo de subsídios adequados para que ela tome suas próprias decisões e siga seu caminho pessoal. Aquele que se propõe a ser educador ou professor deve ter vivido esse processo.

O educador deve buscar a competência técnica, apresentando formação intelectual coerente e que lhe forneça os conhecimentos relacionados à sua disciplina (Sberga, 2014). Desta forma, possuirá domínio e segurança para ensinar e fazer uma adequada seleção do que deve ser ensinado aos alunos para que a eles seja garantido o essencial do seu campo de conhecimento.

Outro aspecto que não pode ser negligenciado é a formação ligada a quem é o ser humano com o qual irá trabalhar, do ponto de vista antropológico, filosófico e científico (Sberga, 2014). Saber como é o seu processo de desenvolvimento biopsíquico, afetivo e social, para compreender a fase dele em que o seu aluno está e ajudá-lo a enfrentar seus desafios. Embora todos tenhamos passado pela época da adolescência e conheçamos o que há de belo e o de desafiante, o conhecimento teórico bem fundamentado enriquece a nossa compreensão e auxilia na formulação de objetivos pedagógicos e formativos verdadeiramente exequíveis. Assim, o professor poderá fazer com que os conteúdos e os métodos pedagógicos para ensiná-los sejam de caráter instrutivo e formativo (Pezzella, 2007 *apud* Sberga, 2014).

Destaco que a experiência de caráter “universal” do conhecimento da Universidade, especialmente na área da teoria evolutiva, permitiu-me entrar em contato com a epistemologia, campo da filosofia. Também tive a experiência de fazer duas disciplinas nesta área, uma obrigatória e outra optativa, bem como participar de um grupo de discussão sobre evolução (GDEvo) e de um minicurso sobre biologia evolutiva. Isso proporcionou um outro olhar para as ciências humanas, culminando no meu desejo por enveredar na área da educação. Isso não

seria possível se eu não estivesse em um ambiente de pluralidade de áreas do conhecimento e de intercâmbio entre elas.

O contato com a fenomenologia na graduação também foi crucial para despertar em mim o interesse sobre a antropologia filosófica e sobre a formação humana na educação. Aprendi sobre o método fenomenológico, baseado na consciência humana como ponto de partida para o conhecimento e que este se dá pela observação da realidade, pela assimilação das vivências e pela reflexão sobre ambos (Bello, 2006). Nisso recebi os fundamentos para a minha formação como professor reflexivo, agindo na prática pedagógica e me tornando capaz de, tomando os resultados desta, munido do conhecimento teórico e das vivências em sala, ir aprimorando minhas ações em vista da melhor eficácia do processo de ensino-aprendizagem (Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993; Moura, 2015).

As disciplinas que vivenciei no período da licenciatura permitiram que eu entrasse em contato com diversas correntes pedagógicas que me auxiliariam na minha ação docente. Dentre elas, a que me chamou a atenção foi a proposta por Edith Stein, com a qual tive contato a partir da disciplina de fenomenologia cursada na Universidade. Seu foco é a formação humana integral, considerando a sua estrutura interna (*Aufbau*) e os relacionamentos comunitários, na família, na escola e na sociedade. Ao aluno deve ser oferecida a possibilidade de domínio da linguagem, meio fundamental para a sua relação com o mundo externo à sua consciência e para buscar, embasado nos seus interesses pessoais, o seu caminho pessoal ao longo de sua vida.

Essa concepção pedagógica coaduna com a Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Ausubel. Conforme já explicado na introdução, ele concebe a mente humana, correspondente às dimensões psíquica e espiritual na concepção fenomenológica, como uma estrutura hierárquica (Bello, 2006; Moreira e Masini, 2009, Heil, 1998). A partir da experiência empírico-concreta, na concepção de Ausubel, o aprendiz descobre que há pontos em comum entre certos elementos da realidade concreta e os conecta em classes, sendo estas condensadas em conceitos, que serão subsunçores para outros (Moreira e Masini, 2009).

Aqui há uma semelhança com a concepção gnosiológica de Edmund Husserl da apreensão do real (Bello, 2019). Para este autor, a mente humana trabalha de forma organizada, na qual a pessoa apreende, ou intui, as essências, ou atributos fundamentais dos objetos, os quais são representados simbolicamente através da linguagem por conceitos. Tal processo vale tanto para objetos concretos quanto para abstratos.

Em outros estágios da vida, como no fim da infância, na adolescência e na fase adulta, o indivíduo adquire novos conceitos a partir da assimilação deles. Nesse processo, há a discriminação dos atributos “criteriais” e a relação deles com ideias que já estejam bem estabelecidas na estrutura cognitiva, denominadas “ideias âncora”. Novamente percebe-se a semelhança conceitual com a fenomenologia husserliana, pois os conceitos “atributos criteriais” e “essências” são praticamente sinônimos (Bello, 2006; Moreira e Masini, 2009).

As vivências pessoais são assimiladas em conceitos em uma estrutura que vai do genérico ao mais específico, os subsunçores (Moreira e Masini, 2009). Eles são a base com a qual o professor vai trabalhar no processo de ensino-aprendizagem em sala. Partindo deles, ele poderá introduzir novas informações ao aluno. Dessa forma, ele guiará o aprendizado a partir de um itinerário com o objetivo de que, gradualmente, o aluno possa assimilar o ensinado em sala em sua estrutura cognitiva, gerando um aprendizado significativo.

Com isso, o processo natural de aquisição do conhecimento, a partir da abstração do vivenciado pela pessoa, é respeitado. Todo esse processo requer não somente a ação do professor, na busca dos melhores métodos pedagógicos para favorecer o aprendizado, mas também do aluno, que precisa colaborar com o processo para que isso ocorra. Em um âmbito teórico, tudo isso é muito interessante e belo de ser descrito. Entretanto, há as dificuldades práticas de implementar as etapas do método da Teoria da Aprendizagem Significativa.

Percebi isso ao lidar com alguns comportamentos indisciplinados da parte de alguns alunos, especialmente os ligados ao desinteresse e a reclamação em voz alta. O desinteresse era expresso pelo excesso de conversas paralelas ou de se levantar para conversar com o outro ou ainda pela leitura de materiais alheios a disciplina em momentos de explicação de algum conceito. Conforme comentei nos resultados, alguns colegas falavam que certos alunos eram “debochados” e faziam certas atitudes de propósito para “testar a paciência” e “atrapalhar a aula”. Entretanto, eu resistia a pensar dessa forma. De forma instintiva, pensava que poderia ter algo a mais que o aluno desejava me mostrar a partir das suas ações. Aqui eu percebia que a indisciplina era um sinal que me indicava algo e requeria de mim um novo olhar (Moura, 2015; Vasconcellos, 2009).

Havia certos alunos que não gostavam dos conteúdos ministrados nas minhas aulas e logo faziam uma atividade alheia a aula ou demonstravam desinteresse. Ao conversar com eles de forma particular, me relatavam o que descrevi e compartilhavam comigo os pontos de interesse deles. Identifiquei aqui uma questão de baixa maturidade, a partir da indisposição a

fazer algo que não gere interesse imediato. Isso me ajudou a desenvolver estratégias para engajá-los nas minhas aulas.

Diante da indisciplina discente a realização de uma autoanálise crítica é importante. Baseado na literatura, há dois significados possíveis, um ligado a um movimento de resistência que pede por renovação e o segundo ligado ao grau subjetivo ou infantil do educando (Luckesi, 2011; Vasconcellos, 2009). No primeiro caso, o aluno está mostrando ao professor que a sua prática pedagógica naquele momento não atende as suas necessidades cognitivas e seu método não induz um aprendizado significativo. Desta forma, o professor precisa assumir sua participação no processo de ensino-aprendizagem e sua responsabilidade de ajustá-lo conforme essas necessidades.

Considerando isso, um dos problemas estava no método empregado por mim. Havia uma grande quantidade de informação, confesso, devido a minha preocupação em transmitir o conteúdo, fruto de uma mentalidade pedagógica de cunho tradicional (Luckesi, 2011). Isso era estimulado pela orientação que recebi da coordenação de trabalhar com o livro inteiro ao longo do ano letivo e uma atenção maior dada por esta aos conteúdos ensinados no planejamento anual que eu precisei mostrar para ela. Como estava inseguro pela minha inexperiência e pela demanda intensa de preparar várias aulas e provas rapidamente, sentia-me muito preocupado de atrasar conteúdos e não queria fugir do que estava escrito nele. Assim, eu voltava o meu olhar mais para o conteúdo a ser ministrado do que para os alunos.

Aqui havia um grande risco de permanecer em uma postura narcisista e olhar apenas para a minha necessidade em detrimento da dos meus alunos. Se isso acontecesse, provavelmente eu olharia para os alunos dispersos e os trataria como “culpados” ou como um “problema a ser resolvido” baseado na ameaça e na punição. O que mudou esse caminho foram as conversas com os alunos em momentos fora de sala.

Observei o comportamento deles fora de sala, suas brincadeiras, os interesses em comum comigo, especialmente com os *animes* e outros gêneros de ficção. Esses acontecimentos marcaram a descoberta do primeiro elemento que me ajudou a solucionar a questão da indisciplina pelo meu método falho: a atenção a pessoa do aluno e aos seus interesses (Sberga, 2014). Ao reconhecer os interesses em comum, pensei que poderia partir deles para atrair a atenção ao que desejava ensiná-los. Usava exemplos de personagens de obras de ficção que eles conheciam, usava imagens ligadas a eles ou *memes* e iniciava as aulas com alguma história. Esses seriam os conceitos subsunçores deles dos quais me aproveitaria para inserir os tópicos

científicos dos quais deveria abordar (Moreira e Masini, 2009). Também fazia indicações de alguma obra que tivesse relação com o que era ministrado.

Nessa mesma linha, foi importante a minha escuta ao que eles me diziam. Desde o início do ano “gastava tempo” de aula escutando as histórias de que eles se lembravam durante uma explicação. Aproveitava os ganchos delas para trazer os conceitos para a vida deles. Também de forma intuitiva, amparado nas leituras que fiz ao longo do meu processo de formação, percebia a importância de deixar o aluno se expressar. Desta forma, pelo conhecimento deles que eles mesmos me forneciam, gradativamente havia a “conquista do coração” do aluno, fundamental para o desenvolvimento de uma relação de confiança e de abertura ao diálogo (Panizzi, 2004; Pezzella, 2007 *apud* Sberga, 2014).

Nada disso seria possível se, desde o início, eu não buscasse uma aproximação pessoal de cada um. O primeiro contato que tive com eles foi a partir de uma dinâmica na qual eles se apresentavam, com seu nome e duas preferências. Também fiz o mesmo. Adotei essa prática por ser o natural a se fazer ao conhecer uma pessoa nova, saber seu nome e o que aquela pessoa gosta ou não. Como o ato de ensinar e de aprender se dá numa relação interpessoal, o elemento pessoal dessa relação não pode ser removido, sob pena de se tornar algo mecânico.

Ao lidar com distrações em sala de aula, especialmente com as conversas e alguns comentários em voz alta, foi importante também utilizar o bom humor. Ao manter a paciência ao repreender, as vezes com uma brincadeira para surpreender os alunos, sem recorrer sempre a elevação do tom de voz, os alunos se sentem respeitados e apresentam confiança para se expressar de forma positiva em sala. A atenção ao nome de cada um, mesmo que para isso eu precisasse fazer um esforço maior, também contribuiu para o estabelecimento de um ambiente amigável e acolhedor. Isso permitiu que as minhas aulas pudessem se tornar momentos de diálogo, propiciando uma participação ativa dos alunos e uma mobilização deles para adquirir conhecimento (Panizzi, 2004). Este foi o segundo ponto que aprendi, a partir da teoria aprendida no meu processo formativo e na prática docente em sala, que me ajudou bastante a melhorar a indisciplina em sala.

Ainda considerando o meu esforço para aprender o nome de cada um, percebi que era mais fácil fazê-lo para os alunos que participavam mais das aulas e os mais “indisciplinados”. No caso dos outros, mais reservados, infelizmente esse processo foi mais difícil. Esse é um fenômeno comum em um contexto escolar com muitos alunos, e alguns deles, por características ligadas a sua personalidade (um nível maior de timidez e de introspecção)

ou mesmo por um mecanismo que eles desenvolvem para evitar serem chamados a atenção e assim passarem mais despercebidos. Aqui é importante uma atenção redobrada, para evitar que o aluno seja disperso de forma passiva (Vasconcellos, 2009). Por isso mais uma vez os momentos fora de sala, realizados na medida do possível, são oportunidades importantes para o estabelecimento do diálogo e o estreitamento dos laços com esses alunos.

Com relação ao caso da indisciplina ligada a questões subjetivas do aluno ou da sua baixa maturidade (infantilidade), há dois aspectos relevantes a serem considerados. O primeiro deles está ligado a questões de saúde mental de alguns deles. Como a indisciplina é um sinal que indica uma manifestação de alguma situação que o aluno vive, é muito importante o olhar atento aos sinais que algumas condições manifestam. Destaca-se aqui a necessidade da aquisição de um conhecimento mínimo de ordem clínica por parte do professor para perceber quando um conjunto de comportamentos dispersivos/indisciplinados indica apenas imaturidade afetiva e cognitiva ou algo mais sério que precisa ser observado. Não são todas as instituições de ensino que oferecem um bom auxílio para todos os alunos de uma escola em nível psicológico, apesar de ser recomendável que o façam.

Ao realizar as disciplinas de estágio supervisionado em escolas da rede pública, tive contato com profissionais da área da saúde mental e da educação inclusiva. Em uma das conversas, uma delas falava a respeito da necessidade urgente dos professores serem minimamente preparados para lidar com questões dessa ordem.

No restante dos casos, tive contato a partir do período em que iniciei minha atividade docente. Tais condições acentuam a já difícil fase da vida em que os adolescentes precisam ir amadurecendo afetivamente e corporalmente, intensificando os comportamentos dispersivos infantis. Os casos que mais me impactaram pessoalmente foram os citados nos resultados, o do aluno com TDAH severo, um dos dois que apresentavam traços de TEA e a aluna com depressão. Embora eu tenha

Em outro caso, ao falar de um dos alunos com traços de TEA que falava muito em sala e com o qual eu precisei conversar pessoalmente, comentei sobre uma vivência muito semelhante que experienciei. Parece algo muito simples, um menino que costuma repetir o que o professor fala, um comportamento à primeira vista impertinente, e que era repreendido pelos seus colegas. Aqui experimentei de forma muito intensa a situação daquele aluno, a partir das minhas próprias memórias. Eu via o quanto ele ficava chateado por todos reclamarem e percebi seu olhar por vezes aflito.

Nisso eu me lembrei da minha frustração em ser rejeitado pelos outros apenas por ter a intenção de participar da aula e de mostrar ao professor que estava entendendo. Via um comportamento semelhante em outras situações antes e depois da aula em que ele trazia um conhecimento de um conteúdo mais avançado. Era um costume semelhante ao que eu tinha. A identificação foi bem forte. Acredito que esse foi o mais próximo que experienciei de um ato empático, um ‘eu’ que sente em contato com outro ‘eu’, diferente de mim, e que eu compreendia, por sentir de forma semelhante a sua (Sberga, 2014).

O ‘eu’ levado em consideração na análise desse processo é chamado “eu fenomenológico”, manifesto na capacidade de um sujeito de perceber o que acontece no entorno, de projetar para o futuro e de empatizar com o outro, ligado a autoconsciência (Bello, 2006; Sberga, 2021). A partir do processo de empatizar com o outro, o sujeito se percebe como um ‘eu’ que possui desejos, sentimentos, interesses, aspirações, projeção para o futuro e um corpo que está em contato com o ‘eu’ de uma outra pessoa, que também possui os mesmos atributos (Sberga, 2014).

Aqui há tanto a possibilidade do indivíduo se perceber como um em meio a outros quanto a dele conhecer a si mesmo. Stein afirma que, ao vivenciar o processo de empatia, há uma contribuição fundamental na constituição de um “indivíduo próprio”. Isso acontece pois quando uma pessoa vê como o outro age e busca entender o porquê de ele agir de determinada maneira, é possível que ela se veja e se conheça a partir da visão e da compreensão do outro (Sberga, 2021).

Isso acontece ao longo do amadurecimento pessoal, que deve acontecer da infância à vida adulta. Nele, o indivíduo vai se percebendo como um ‘eu’ que tem diversas características e descobre o mundo ao seu redor, externo à sua consciência. Com o tempo, é natural que ele perceba que esse mundo não está sob o controle da sua vontade, é independente da sua consciência. Ele tem o contato com outros indivíduos, outros ‘eus’ que são diferentes dele e sobre os quais ele não tem controle. Cada um deles tem uma perspectiva própria sobre o mundo.

Nesse contato com os outros, o indivíduo pode descobrir aspectos sobre si a respeito dos quais nem ele tinha percebido. Isso o ajuda no amadurecimento da sua consciência e da sua capacidade de autoavaliação, levando-o a ajustes no entendimento sobre si e na mudança de atitude. Então, é possível compreender que o ponto de encontro entre as pessoas está na

alteridade, pois no outro há um parâmetro para que a pessoa possa balizar as suas percepções internas sobre si, fazendo-a crescer na autoconsciência, e sobre o mundo (Sberga, 2021).

Então eu procurei o diálogo com ele e com seus colegas, levando-os a refletirem ponto de vista uns dos outros. No caso do aluno, passei a ter mais atenção ao que ele falava e o estimulava a me explicar algumas coisas das quais ele tinha interesse. Era nítido o gosto que ele tinha em ser ouvido e em ter com quem conversar sobre o que gostava. Essa proximidade gerava confiança da parte dele.

No caso da aluna com depressão, assim que soube do seu quadro passei a interagir mais com ela em sala. Percebia seus gostos a partir do que conversava com ela. Usava exemplos com os personagens de quem ela gostava. Assim, percebi a mudança da sua atitude em sala, anteriormente apática, outras vezes com o olhar distante ou com o olhar aflito por causa do excesso de barulho da turma, um caso de indisciplina passiva (Vasconcellos, 2009). Ela passou a responder as minhas perguntas, a fazer algumas questões no quadro e a ser mais engajada no próprio processo de aprendizado. Houve uma melhora nas suas notas também.

De forma geral, para lidar com a questão da indisciplina em sala de aula, foi muito importante conversar com alguns colegas de trabalho mais experientes nos primeiros meses do ano. Muitos deles tinham experiência em instituições de ensino públicas e particulares e já lecionavam há vários anos. Um dos conselhos mais valiosos estava a definição de um acordo pedagógico. Este consiste em combinar previamente com os alunos um conjunto de regras a serem seguidas e manter a consistência na sua aplicação, bem como a paciência para lembrá-los do que foi combinado, prática amparada pela literatura (Vasconcellos, 2009).

Se isso não for feito, o ambiente em sala fica caótico e sem um referencial disciplinar com limites claros no qual os alunos possam embasar sua conduta. A presença dessa referência é a base na qual eles irão compreender a dinâmica social, com suas leis e regras. Eles também exercitarão suas capacidades de reflexão, análise, juízo e controle de impulsos psíquicos e corporais, imprescindíveis para o amadurecimento pessoal (Sberga, 2014).

Todo esse trabalho exercido em sala de aula não poderia ser feito somente por mim, evidentemente. Destaquei nos resultados a importância das reuniões pedagógicas realizadas ao longo do ano. Sem elas eu ficaria completamente desorientado sobre como lidar com os casos de indisciplina em sala, especialmente os dos alunos com questões neuropsicológicas. A coordenação, unida ao núcleo de psicologia, fazia um bom trabalho de informar a nós, professores, as questões pertinentes ligadas a saúde mental de alguns alunos e o contexto

familiar mais desafiante de outros que levavam a sua dificuldade de disciplina e ao seu baixo desempenho nas notas. Esses momentos eram importantes também para que eu pudesse trocar experiências com meus colegas professores e juntos buscarmos realizar um trabalho coordenado para resolver questões mais sérias relativas a disciplina e ao desempenho escolar de cada aluno. Tal trabalho coordenado, em uma perspectiva de diálogo entre profissionais de diversas áreas, é essencial para a promoção da educação inclusiva (Oliveira *et al.*, 2017).

Saber do contexto de saúde pessoal e do contexto afetivo e familiar dos alunos foi importante para apurar a minha percepção de alguns comportamentos dentro de sala e a ter um novo olhar para eles. Não era simplesmente uma questão de “sentir pena”, mas, ao saber de alguns dramas que eles enfrentavam, pude fazer uma relação com as minhas vivências. Deste modo, ao me relacionar com eles, não era mais um professor que precisava conter um aluno com problemas de comportamento, mas um ‘eu’ que sente que interage com um outro ‘eu’ que sente e cujo sentimento eu posso compreender por que eu também sinto (Barea, 2016; Sberga, 2014). Aqui, novamente, há uma experiência de atenção ao outro que leva a um ato genuinamente empático. A partir dele, foi possível que eu me aproximasse desses alunos, com respeito a sua liberdade, e promovesse um diálogo e um ambiente de confiança para entendê-los e contar com sua colaboração para superar as dificuldades de manter a atenção em sala.

Isso acontece quando a escola e a família trabalham juntos em prol da formação humana dos alunos. É uma condição que não acontece em todos os ambientes, como já percebi em experiências em outras escolas. Vejo nisso a importância da confiança da família na equipe pedagógica da escola e no comprometimento desta com o fomento de uma estrutura acolhedora para os alunos, cuja importância é atestada na literatura (Pezzella, 2007 *apud* Sberga, 2014). Isso era perceptível na presença de assistentes de sala, todas da área da psicologia, que eram responsáveis por auxiliar o professor e acompanhar a turma ao longo do dia, especialmente os alunos que apresentavam TDAH, TEA ou alguma questão semelhante. Fui muito ajudado por elas a compreender certos sinais que indicavam uma dificuldade psicológica dos alunos de manter o controle sobre seus impulsos e aceitar os limites de disciplina em sala. Elas conversavam bastante com cada um deles em momentos mais críticos. Os alunos que apresentavam essas demandas de inclusão faziam acompanhamento psicológico e, em alguns casos, médico, com tratamento medicamentoso.

Isso me ajudou a não querer tomar a responsabilidade totalmente sobre os meus ombros e me deixava mais seguro ao exercer meu trabalho. No passar do tempo, fui me acostumando com os alunos, criando laços de cuidado e companheirismo, de modo a também

conversar com cada um deles. Ou seja, em um trabalho conjunto da família com a escola, pude ter a autonomia de exercer a atenção a pessoa em particular dos alunos com mais dificuldades e às suas necessidades, de forma empática e, assim, dialogar com cada um e estabelecer uma relação de confiança em sala, gerando melhorias significativas na questão da disciplina. Esse foi o ponto mais significativo no meu primeiro ano exercendo a docência, e espero que perdure.

O contato com disciplinas ligadas ao campo pedagógico foi muito importante ao longo da minha formação docente. Estudar didática foi importante para conhecer esse campo de estudo e pesquisa e para saber da importância de ver a indisciplina como uma manifestação que requer investigação da minha parte, como professor. Isso me leva a ter um novo olhar sobre o aluno e a buscar o diálogo como meio de solução de conflitos em sala (Vasconcellos, 2009). As instrumentalizações foram importantes para que eu entendesse como planejar uma aula, um período letivo e para que eu refletisse sobre a prática docente, tornando-me um professor reflexivo (Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993). As disciplinas de gestão escolar e os estágios me ajudaram a compreender a estrutura da escola e ter um primeiro contato com os alunos.

Hoje tenho uma perspectiva bem diferente de quando comecei o ano letivo. Percebo que há casos de alunos com alguma dificuldade que posso ajudar, mas há um limite de competência da minha ação. A partir desse momento, preciso contar com as outras estruturas da escola (coordenação, núcleo de psicologia) e com os pais ou responsáveis pelos alunos, bem como com a ajuda do próprio aluno. Foi importante também exercitar o deixar os problemas ligados ao trabalho no ambiente de trabalho. Em momentos mais difíceis eu ficava pensando em como resolver o problema de um aluno. Nem sempre isso é possível. Sem o exercício de saber deixar os problemas no trabalho, a minha saúde mental também ficaria prejudicada e a frustração seria grande. Reconheço que a experiência como professor no ambiente escolar tem sido extremamente enriquecedora.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste relato de experiência, pude fazer memória de todo o percurso que vivi na graduação em ciências biológicas, nas modalidades bacharelado e licenciatura. Foi uma oportunidade singular de tomar todas as vivências, relacionamentos vividos e conhecimentos aprendidos e refletir de duas formas. A primeira delas foi a afetiva. Ingressei no curso bastante jovem e tinha uma concepção sobre a vida e sobre a profissão que desejava seguir. Ao longo do percurso, dos altos e baixos, fui aprendendo a lidar com outras

visões de mundo e perspectivas sobre a vida que me impactaram e se tornaram parte de mim. Vivi um profundo processo de amadurecimento humano.

A segunda delas foi a intelectual e prática, a partir da dialética entre a teoria ensinada nas disciplinas e a ação pedagógica em sala. Percebi que nem tudo sobre o complexo processo de ensino-aprendizagem pode ser ensinado em uma Universidade. Há certos conhecimentos que só as vivências no mundo real irão proporcionar. Por outro lado, percebi a importância de tudo o que aprendi ao longo da minha formação humana e intelectual. Consegui iniciar a formulação do meu jeito de ser professor. O princípio fundante é o amor aos meus alunos, exercidos na empatia, que se traduz na atenção a cada um deles, no bom humor e na confiança mútua, conquistada pelo diálogo e pelo estar interessado na pessoa deles, não apenas naquilo que eles podem aprender. Espero que isso não se perca com o passar dos anos de vivência docente.

Também reconheço a fundamental importância de trabalhar em conjunto com os alunos, suas famílias e com a equipe escolar, seus gestores, profissionais de psicologia, coordenadores. Não acredito em formação humana integral sem esse trabalho individual e coletivo. Assim a educação pode trazer mudanças significativas, em um primeiro momento, na vida das pessoas e, a partir delas, na sociedade. Parece um discurso utópico e distante que escutava em algumas disciplinas, mas é necessário. Apesar de reconhecer a importância da proximidade com o aluno, sei que é preciso não querer tomar toda a responsabilidade sob meus ombros, por isso, desejo sempre contar com os outros nesse processo.

Por fim, conforme abordado na discussão, considero importante a abordagem de assuntos ligados a educação inclusiva e a saúde mental dos alunos durante a formação docente. Isso fornecerá bases teóricas importantes para guiar a ação pedagógica dos futuros professores quando encontrarem alunos com necessidades específicas ligadas a essas questões.

Agradeço a oportunidade pela realização desse trabalho e de deixar registrado o meu percurso até chegar aqui.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAREA, R. **O tema da empatia em Edith Stein**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016. 185p.

BELLO, A. A. **Edith Stein: la passione per la verità.** 2ª ed. Padova: Editrice Messaggero di Sant'Antonio, 2003.

BELLO, A. A. **Introdução à fenomenologia** / Angela Ales Bello; tradução Ir. Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, SP: Edusc, 2006. 108p.

BELLO, A. A. **Edith Stein o dell'armonia: esistenza, pensiero, fede.** Roma: Edizioni Studium, 2009.

BELLO, A. A. **O sentido das coisas: por um realismo fenomenológico.** / Angela Ales Bello; tradução de José J. Queiroz. – São Paulo: Paulus, 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** Diretoria de Estatísticas Educacionais. Nota Técnica N° 020/2014. Brasília, 21 de novembro de 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: De

CARVALHO, A. M. P. (Org.) et al. **Ensino de ciências por investigação- condições para implementação em sala de aula.** São Paulo: Cengage Learning, 2014, 164p.

COSTA, V. A. **Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: para quê?** In: Miranda, T.G.; Filho, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012, p. 89 – 110.

CUNHA, B. F. V., BUZAID, A., WATANABE, C. E., ROMANO, B. W. **Depressão na infância e adolescência: revisão bibliográfica.** 2005. Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado de São Paulo, 15(3 Supl A), 8-16.

CUNHA, R.B. **Alfabetização científica ou letramento científico? interesses envolvidos nas interpretações da noção de *scientific literacy*.** 2017. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 169-186,

HEIL, J. **Filosofia da mente – Uma introdução contemporânea.** Tradução de Rui Pacheco. – Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

KAMITA, M. K., SILVA, L. A. F., MATAS, C. G. **Potenciais evocados auditivos corticais no transtorno do espectro do autismo: revisão sistemática.** 2021. *CoDAS*, v. 33 (2). DOI: 10.1590/2317-1782/20202019207

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: _____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação** 3ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, A. K., SIEBRA, A. J, MOREIRA, V. **Depressão em Adolescentes: Revisão da Literatura e o Lugar da Pesquisa Fenomenológica.** 2017. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v.37, nº 1, pp.18-34.

MOURA, I.L.C. **A didática como campo teórico-prático: percepções de pedagogos em formação e em atuação.** 2015. 161f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. A. F. S. **Aprendizagem Significativa - a teoria de David Ausubel.** 3a.. ed. São Paulo: Centauro, 2009. v. 1. 111p.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. **O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais.** *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, nº 39, 2010, p. 225-249.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PANIZZI, C. A. F. L. **A relação afetividade-aprendizagem no cotidiano da sala de aula: enfocando situações de conflito.** Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/t132.pdf>. Acesso em: novembro de 2022.

PEZELLA, A. M. **Lineamenti di filosofia dell' educazione: per una prospettiva fenomenológica dell' evento educativo.** Città del Vaticano: Lateran University Press, 2007. *apud* Sberga, A. A. **A formação da pessoa em Edith Stein: um percurso de conhecimento do núcleo interior.** – São Paulo: Paulus, 2014.

POLANCZYK G., DE LIMA M.S., HORTA B.L., BIEDERMAN J., ROHDE L.A. **The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis.** 2007. *American Journal of Psychiatry*;164(6):942-8.

OLIVEIRA, R. R., MACHADO, M. S., SIQUEIRA, M. **Formamos professores para a educação inclusiva? Análise de publicações sobre formação de professores de Ciências/Biologia.** *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia.* Ponta Grossa, v. 10, n° 2, p. 1-23, 2017.

RIBEIRO, D. G., POTTKER, C. A., **Educação especial: uma breve revisão terminológica.** *Revista UNINGÁ Review.* Maringá, v. 33, n° 3, p. 29-38, 2018.

SANTOS, M. P. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro.** *Integração,* ano 10, n° 22, p. 34 – 40. 2000.

SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que têm deficiência.** In: Sasaki, R. K. *Vida independente: História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos.* São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

SBERGA, A. A. **Fundamentos da antropologia filosófica e pedagógica de Edith Stein: guia para o estudo de conceitos das obras da trilogia fenomenológica e da obra *a estrutura da pessoa humana*.** 1ª Ed. – São Paulo: Paulus, 2021.

SBERGA, A. A. **A formação da pessoa em Edith Stein: um percurso de conhecimento do núcleo interior.** – São Paulo: Paulus, 2014.

SCHMIDEK, H. C. M. V, GOMES, J. C., SANTOS, P. L., CARVALHO, A. M. P., Pedrão, L. J., Webster, C. M. C. **Dependência de Internet e transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH): revisão integrativa.** 2018. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria;* n° 67 (2): 126-134.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEIXEIRA, F. M. **Alfabetização científica: questões para reflexão.** 2013. *Ciência & Educação,* 19(4), 795-809.

VASCONCELLOS, C. S. **Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente.** 1ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.