

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CIÊNCIAS SOCIAIS – LICENCIATURA

LUÍZA MATTOS JOBIM DA COSTA

**SOCIOLOGIA E DIALOGICIDADE:
análise do processo de ensino-aprendizagem no ensino médio de escola pública durante o
ensino remoto emergencial**

Porto Alegre
2021

LUÍZA MATTOS JOBIM DA COSTA

**SOCIOLOGIA E DIALOGICIDADE:
análise do processo de ensino-aprendizagem no ensino médio de escola pública durante o
ensino remoto emergencial**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial à obtenção do título de
Licenciada em Ciências Sociais na
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^o Dra. Célia Elizabete
Caregnato

Coorientador (estágio docente): Me. Júlio
César Baldasso

Porto Alegre

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Mattos Jobim da Costa, Luíza
SOCIOLOGIA E DIALOGICIDADE: análise do processo de ensino-aprendizagem no ensino médio de escola pública durante o ensino remoto emergencial / Luíza Mattos Jobim da Costa. -- 2021.

57 f.

Orientadora: Célia Elizabete Caregnato.

Coorientador: Júlio César Baldasso.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Ensino remoto. 2. Disciplina de sociologia. 3. Dialogicidade. 4. Relação professor-aluno. 5. Ensino-aprendizagem. I. Caregnato, Célia Elizabete, orient. II. Baldasso, Júlio César, coorient. III. Título.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, aos meus pais, Benise e Flavio, fonte de apoio incondicional. Obrigada por torcerem sempre por mim e por terem me incentivado quando decidi mudar de curso e começar minha trajetória na Licenciatura em Ciências Sociais. À minha irmã, Luciane, pelo suporte constante, mesmo à distância, que com certeza ajudou a me trazer até aqui. Ao meu afilhado, Louie, que, mesmo também à distância e sendo ainda tão pequeno, ilumina meus dias e faz a vida mais bonita. Eu amo muito todos vocês.

Às minhas amigas, por serem certeza de cuidado, afeto, carinho e acolhimento. Agradeço especialmente àquelas que foram presença constante durante a escrita deste trabalho, me dando forças para concluí-lo: Yasmin, Vithória, Nicole, Carolina e Lidia. Obrigada por tanto amor e por caminharem junto comigo. Eu amo muito vocês. À Lidia, em especial, obrigada por ter sido minha companhia quase diária durante todos estes anos de Ciências Sociais. A nossa amizade com certeza tornou a trajetória acadêmica mais leve e me ajudou a chegar até aqui. Obrigada pelos choros, desesperos, dúvidas e preocupações compartilhadas. Conseguimos!

Obrigada a todos os professores e todas as professoras que já passaram pela minha vida, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Agradeço pelos ensinamentos e por seguirem nesta profissão que, apesar de pouco valorizada, é a base de tudo. Continuarei lutando por um país e por um mundo que valorizem mais seus professores e suas professoras e por mudanças que propiciem que a educação se torne um dia, como defendido neste trabalho, verdadeiramente libertária.

Agradeço ao Patrono da Educação Brasileira Paulo Freire, cujas obras baseiam este trabalho. Obrigada por ter mudado e continuar mudando a história da educação, tendo deixado como legado pensamentos centrais para que se continue discutindo e construindo um futuro melhor.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha orientadora, Célia Elizabete Caregnato e ao meu coorientador, Júlio César Baldasso, pela disponibilidade, paciência e auxílio indispensáveis para a realização e finalização deste trabalho.

RESUMO

A pandemia de COVID-19 teve diversos impactos grandiosos em muitos setores da sociedade, incluindo a educação, que precisou adotar o ensino remoto emergencial. Neste contexto, faz-se necessário que se investigue os impactos que este uso exclusivo da tecnologia como instrumento de aula, implementado subitamente, causou no processo de ensino-aprendizagem de alunos de escolas públicas que conseguiram, de alguma maneira, participar destas aulas. Observa-se, também, a necessidade de focar nas aulas de Sociologia, entendendo que cada disciplina tem suas particularidades. Para isto, foi realizada uma entrevista semiestruturada com o professor de Sociologia de uma escola pública de Porto Alegre, e seu conteúdo foi analisado para que se possa interpretá-lo e compreendê-lo, utilizando-se do conceito de dialogicidade de Paulo Freire como base para esta análise. A hipótese de trabalho que orientará a pesquisa estabelece que a troca e o diálogo entre professor e alunos foram afetadas negativamente, causando impacto no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e, possivelmente, reforçando uma educação conteudista e bancária. Com isso, pergunta-se: que percalços os professores enfrentaram para cumprir o papel da Sociologia no Ensino Médio em meio ao ensino remoto? Os resultados mostram que houve, de fato, diversas mudanças no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Sociologia. Em meio as várias mudanças, ficou evidente a restrição à dialogicidade, causando um efeito negativo para a relação professores e estudantes e para o ensino-aprendizagem, tendo sido grande obstáculo para se atingir os objetivos das aulas desta disciplina.

Palavras-chave: Ensino remoto. Disciplina de sociologia. Dialogicidade. Relação professor-aluno. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic had many great impacts in different sectors of society, including education, which needed to adopt an emergency remote teaching. In this context, it is necessary to investigate the impacts that this exclusive and sudden usage of technology as a didactical instrument caused in the teaching-learning process of public schools' students who managed to participate in these classes, in whatever way they could. It is also considered necessary to focus on sociology classes, since each school subject has its own particularities. In order to reach that purpose, a semi structured interview was conducted with the sociology teacher of a public school in Porto Alegre, and its content was analysed so that it could be interpreted and understood, using Paulo Freire's concept of dialogicity as the basis of this analysis. The hypothesis that guides this research establishes that both the exchange and the dialogue between teacher and students have been negatively affected, causing an impact in the students' teaching-learning process and, possibly, reinforcing a content-based and banking education. Therefore, the following is asked: what kind of setbacks did the teachers face in order to fulfill the role of sociology in high school amid the remote teaching period? The results show that many changes in the students' teaching-learning process in sociology classes have, indeed, occurred. They are mainly centered around the lack of dialogicity, which ended up causing a negative effect in this process, having been a big obstacle to reach the sociology classes' purposes.

Keywords: Remote teaching. Sociology in high school. Dialogicity. Teacher-student relationship. Teaching-learning.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	10
2.1	LEGISLAÇÃO	10
2.2	FERRAMENTAS SOCIOLÓGICAS	11
2.3	SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	15
3	PROCESSO DE ENSINO DE SOCIOLOGIA E DIALOGICIDADE	19
3.1	DIALOGICIDADE	19
3.1.1	Afetividade	24
3.2	METODOLOGIAS DO ENSINO-APRENDIZAGEM	26
3.2.1	Relação Professor-Aluno	28
4	MATERIAL EMPÍRICO: metodologia, descrição e análise	31
4.1	METODOLOGIA DA PESQUISA	31
4.2	A ESCOLA	32
4.3	O PROFESSOR	32
4.4	A DIALOGICIDADE NA ANÁLISE DA ENTREVISTA	33
4.4.1	Relação Professor-Aluno	34
4.4.2	Recursos Didático-Pedagógicos	41
4.4.3	Ensino-Aprendizagem	46
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
	REFERÊNCIAS	53
	APÊNDICE 1 – Roteiro de Entrevista	56

1 INTRODUÇÃO

Em março do ano de 2020, o vírus SARS-CoV-2, causador da COVID-19, que já vinha acarretando diversas mortes em outras partes do mundo, começa a fazer o mesmo no Brasil. Como consequência, é neste mês que o país é forçado a parar: devido à necessidade do distanciamento social, única maneira conhecida na época de frear a transmissão, as pessoas são incentivadas a permanecer em casa e os estabelecimentos comerciais não essenciais são obrigados a fechar suas portas temporariamente. Além disso, são também obrigadas a fazê-lo as escolas e universidades, devido à impossibilidade de se manter o distanciamento necessário entre alunos, professores e funcionários nestas instituições. Conforme esta recomendação foi sendo prolongada, devido à continuidade da pandemia por mais tempo do que o esperado, o mundo da educação foi obrigado a se adaptar, de forma apressada e sem preparo adequado, a esta realidade, adotando aulas virtuais, o que passou a ser chamado de ensino remoto.

É importante, aqui, que se diferencie este modelo do já previamente existente Ensino à Distância (EaD), para que se reconheça diferenças e qualidades tanto no ensino presencial quanto na modalidade de ensino à distância (CHARCZUK, 2020). Um curso pode ser considerado EaD “quando existe a presença de professores e alunos que se encontram em um espaço virtual (predominantemente) organizado a partir de pressupostos didático-pedagógicos propostos para tal fim, que orientam a proposição de atividades e sua avaliação subsequente” (MOORE, KEARSLEY, 2007 apud CHARCZUK, 2020, p. 4). Sendo assim, o EaD pressupõe práticas didático-pedagógicas sustentadas por princípios teóricos específicos para este fim, planejadas para se darem desta maneira e articuladas com os meios digitais utilizados, que também articulam as relações entre professores e alunos, mas não se resumem a isto. No caso do ensino remoto, porém, as estratégias didático-pedagógicas pensadas para o ensino presencial foram apenas transferidas para os meios digitais, sem que fossem pensadas especificamente para se darem desta forma (MARTINS; ALMEIDA, 2020). É por isso que, desde então, se busca os melhores métodos para que se consiga ensinar nesta situação. Tendo em vista a desigualdade social observada no país, escolas e universidades públicas e privadas possuem recursos materiais e humanos diferenciados. Em geral, estas últimas possuem mais estrutura para aulas à distância, conseguindo manter maior contato, bem como uma organização de conteúdos e avaliações; enquanto isso, as instituições públicas, em geral,

encontram dificuldades estruturais – como a de acesso à internet – tanto por parte da escola, quanto dos alunos.

Tendo feito as disciplinas obrigatórias de Estágio I e Estágio II em meio à pandemia, a vivência como estagiária docente se deu de maneira online, em escolas públicas. Foi durante esta experiência, depois de presenciar dificuldades e desafios com este método, que surgiu a ideia de trabalhar sobre o tema da relação professor-aluno e de como ela pode ter sido transformada neste período, especificamente nas escolas públicas e nas aulas de Sociologia em turmas de Ensino Médio, bem como a maneira com que isto pode ter afetado o processo de ensino-aprendizagem destes estudantes. De forma ainda mais específica, decidiu-se, neste trabalho, por focar no relato do professor de Sociologia da Escola Estadual de Ensino Médio Prado Júnior¹, em Porto Alegre (RS), em relação a estes aspectos. Portanto, o que será analisado tratará da perspectiva do docente a respeito da experiência do ensino remoto e como isto afetou os alunos.

Tendo em vista estas preocupações, o presente trabalho visa compreender: que percalços os professores enfrentaram para cumprir o papel do ensino de Sociologia no Ensino Médio em meio ao ensino remoto?

Como caminho até o objetivo do trabalho, serão investigadas mudanças relativas a conteúdos curriculares e a metodologia de ensino-aprendizagem ocorridas durante o período de ensino remoto, as diferenças que se deram nas interações entre professores e alunos – em especial em torno do conceito de dialogicidade de Paulo Freire – e os recursos didático-pedagógicos que foram utilizados nas aulas remotas – bem como em que eles diferem daqueles utilizados em aulas presenciais. Além disso, será analisado se a possível alteração no processo de construção e manutenção da relação professor-aluno afetou o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes – e, se sim, de que modo isso ocorreu. Em relação a este aspecto, a análise se dará valorizando a noção freiriana de educação dialógica no ensino da disciplina de Sociologia. Por fim, serão investigados os impactos do uso de tecnologias no ensino escolar e suas possibilidades em um cenário pós-pandemia.

O trabalho é seccionado em cinco capítulos, sendo o primeiro esta introdução e o último, as considerações finais. No capítulo dois, pretende-se trazer uma visão geral da existência da disciplina de Sociologia na Educação Básica brasileira, trazendo-se, para isso, fatores legislativos, históricos e teóricos. O terceiro capítulo objetiva relacionar a

¹ Nome fictício para preservar o anonimato da instituição e do entrevistado.

disciplina de Sociologia com o conceito de dialogicidade de Paulo Freire. Para isso, o capítulo inclui uma conceitualização de dialogicidade – e da afetividade, considerada parte essencial do conceito anterior – bem como sua relação com as metodologias de ensino-aprendizagem e com a relação professor-aluno. Por fim, no quarto capítulo há uma breve contextualização da escola e do professor investigados e são expostos os materiais empíricos obtidos, analisando-se os aspectos considerados mais importantes da entrevista realizada com o professor.

2 SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Para que possa ser iniciada a discussão sobre o ensino de Sociologia no ensino remoto, é necessário que, antes, se discuta o ensino desta disciplina em um contexto geral. Para isso, serão abordados aqui alguns aspectos da legislação que regula sua existência, as ferramentas sociológicas que o baseiam e um panorama sobre a Sociologia no Ensino Médio no Brasil.

2.1 LEGISLAÇÃO

Historicamente, a disciplina de Sociologia já foi incluída – tanto como obrigatória quanto como facultativa – e retirada dos currículos das escolas de educação básica diversas vezes, como será abordado em mais detalhes na seção 2.3. Aqui, porém, o foco será mantido nas leis mais recentes que regulamentam a existência da disciplina no Ensino Médio, para que se possa compreender o cenário atual em que as presentes discussões se situam.

Datada de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi alterada em 2008 pela Lei Federal 11.684 para incluir a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio. Desde então, ambas vêm estando presentes em todos os três anos desta etapa escolar. Com a recente proposta do chamado “Novo Ensino Médio”, porém, esta situação se vê alterada. Com a proposta de “itinerários formativos”, o Novo Ensino Médio visa diminuir a quantidade de horas de disciplinas obrigatórias e preencher o restante das horas letivas com estes itinerários, que pretendem ser divididos em áreas do conhecimento, para que o aluno possa escolher a de seu interesse. A ideia do projeto seria a de orientar melhor os estudantes já com um olhar direcionado aos seus interesses e planos para o futuro (RIO GRANDE DO SUL, 2021).

Porém, na prática, sua implementação será diferente em cada estado e até mesmo em cada escola. Atualmente, cada estado do país está em uma fase diferente da formação de seu Referencial Curricular: alguns em fase de construção, outros de aprovação e outros de homologação. No Rio Grande do Sul, o Referencial Curricular se encontra em fase de homologação pelo Conselho Estadual de Educação (CEED), prevendo-se que a implementação do Novo Ensino Médio no estado começará em 2022 (SANDER, 2021).

Com a diminuição das horas de disciplinas obrigatórias, a presença da Sociologia no Ensino Médio encontra-se ameaçada. No Novo Ensino Médio, apenas as disciplinas

de Matemática e Português são obrigatórias nos três anos. Inevitavelmente, devido às horas reservadas para os itinerários, as outras disciplinas não podem, todas, coexistir durante todos os três anos. Por isso, a Sociologia, que anteriormente estava presente durante todo o Ensino Médio, terá sua presença limitada a apenas um dos anos. Apesar desta ausência ser justificada por seus idealizadores pela existência dos itinerários formativos que, em teoria, deveriam incluir Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na prática, isto não é uma obrigatoriedade. Devido à não especificidade em relação a quais serão os itinerários, cabe a cada escola a decisão, o planejamento e a execução destes, bem como a escolha de quais conteúdos serão tratados nas disciplinas que terão suas horas obrigatórias drasticamente reduzidas. Sendo assim, não há uma regulamentação em relação aos temas a serem abordados, o que causa uma desigualdade de oferta de ensino em cada estado, cidade e escola, que terão currículos diferentes e onde seus alunos terão formações distintas.

2.2 FERRAMENTAS SOCIOLÓGICAS

Segundo indicado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio em relação à disciplina de Sociologia, os dois princípios epistemológicos necessários para o desenvolvimento de suas aulas são estranhamento e desnaturalização. A importância de se ter estes fatores em mente ao pensar as aulas de Sociologia desde sua base vem do fato de que eles objetivam que os estudantes não pensem que sua realidade é a única existente e consigam enxergar para além de si próprios, se colocarem no mundo como agentes e se verem como parte da sociedade em que vivem - e não alheios a ela - percebendo também quais são suas funções, responsabilidades e desejos para com ela. Para isso, é necessário que se desenvolva a imaginação sociológica (MILLS, 1970 *apud* GIDDENS, 2008), que permite analisar situações, mesmo cotidianas, com um olhar diferente daquele individual, centrado em sua própria vivência, ou seja, que permite que se desnaturalize fatos do cotidiano e que se crie estranhamento em relação a eles. A imaginação sociológica é, portanto, a base das aulas de Sociologia e seu objetivo principal. O desenvolvimento desta nos alunos é o que vai permitir que se formem cidadãos críticos perante a sociedade em que vivem.

É importante, porém, para que se prossiga com uma análise da presença da Sociologia na Educação Básica brasileira e se entenda seu papel, que se olhe, primeiramente, para a função da Sociologia como um todo. Michael Burawoy (2009) faz,

para isso, o que chama de “divisão do trabalho sociológico”, dividindo-a em: a) profissional, b) para políticas públicas, c) crítica e d) pública. De acordo com esta divisão, a Sociologia Profissional seria, basicamente, a pesquisa; enquanto a para Políticas Públicas seria uma espécie de “Sociologia prática”, em que se aplica, por meio de políticas públicas, os conhecimentos formados pela pesquisa para que se melhore a vida da população. Ambas são classificadas por ele como “conhecimentos instrumentais”. Já os “conhecimentos reflexivos” seriam divididos em Sociologia Crítica e Sociologia Pública. A primeira, focada em criticar o que é produzido pela Sociologia Profissional e a última, em levar a Sociologia para fora da Academia, porém não de maneira instrumental. Concordando com a visão do autor, considera-se que a existência de todos os tipos de Sociologia é essencial, sendo uma dependente da outra para que se preserve e sustente a existência da Sociologia como um todo. Para os objetivos deste trabalho, no entanto, o foco será mantido na Sociologia Pública e sua ligação com a disciplina escolar de Sociologia.

Ainda em Burawoy (*ibid.*), a Sociologia Pública será dividida em tradicional e orgânica, tendo a primeira uma visão de cima para baixo em relação à educação sociológica e, a última, de algo que se aproximaria mais do horizontal, sendo “um diálogo sem mediação entre um sociólogo e um público (presencial ou presumido), que mobiliza a sociologia na elaboração dum entendimento que todos nós temos da estrutura social.” (BURAWOY, 2009, p. 237). A Sociologia Pública orgânica, portanto, pressupõe conhecimento em todo indivíduo, tratando a educação sociológica como uma construção a ser feita pelo sociólogo e pela comunidade, contrariando a visão do sociólogo como detentor de todo o conhecimento. É ela que deverá ser base da construção da Sociologia no Ensino Médio, segundo a perspectiva que será aqui adotada.

Concordando com Pereira (2015, p. 262), ao afirmar que “o ensino de sociologia na educação básica mantém uma íntima relação potencial com as propostas freireanas, pois ambos buscam a construção da criticidade indispensável à compreensão e intervenção na realidade social”, vê-se como necessário que esta aproximação seja aqui destacada. Freire, em todas as suas obras, sempre deixou evidente sua crença em uma educação libertária, em que os alunos façam parte da construção de seus conhecimentos, formando senso crítico diante das realidades existentes, posicionando-se contra um ensino puramente técnico:

[...] não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras,

dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o treinamento supostamente apenas técnico não dá (FREIRE, 2008, p. 134).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua do ano de 2019 com referência à educação – a pesquisa mais recente até então –, 48,8% das pessoas com 25 anos ou mais têm Ensino Médio completo no Brasil. Apesar de a pesquisa demonstrar que este número vem crescendo, ainda significa que menos da metade das pessoas de 25 anos ou mais do país completou o nível de Educação Básica obrigatória. Considerando-se, porém, que a Educação Básica é por onde todos os indivíduos formadores da sociedade deveriam passar, tendo em vista sua obrigatoriedade, destaca-se, aqui, o papel central da disciplina de Sociologia para a formação desta compreensão. Embora seja defendido por Freire que este tipo de questionamento seja feito por todo professor - o que é um posicionamento importante -, o professor de Sociologia, uma disciplina que tem como base a problematização do mundo e a formação do senso crítico, tem ainda mais responsabilidade de cumprir este papel.

Para que seja possível que tanto o aluno quanto o professor sejam sujeitos em sala de aula - seja este espaço físico ou virtual - é necessário que o conhecimento seja construído por ambos conjuntamente. Isso se opõe à chamada educação bancária, cunhada por Paulo Freire, em que o professor é apenas um depositante de informações e o estudante, um depositário, cuja função é de “receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2016, p. 105). Na perspectiva de Freire, o saber só pode existir onde há busca, curiosidade, criatividade e transformação, sendo, portanto, impossibilitado em uma educação onde as posições de alunos e professores estão fixas, hierarquizadas e distantes, onde o docente é visto como detentor do conhecimento e o discente como uma “caixa” vazia onde se deve depositar o conteúdo, que será apenas decorado temporariamente.

Olhando-se novamente para os princípios epistemológicos indicados nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio para a disciplina de Sociologia, estranhamento e desnaturalização, fica ainda mais evidente que seguir estas indicações se opõe a uma educação bancária. Não é possível que se ensine a olhar para o mundo com estranhamento, a desnaturalizar tudo o que já foi aprendido, a ter senso crítico, a se ver como sujeito no mundo – sujeito esse que tem a capacidade de ser transformador, de pensar e de agir – enquanto se olhar para o aluno como um ser passivo, que nada sabe e

que deve receber informações e guardá-las, sem que, neste processo, qualquer pensamento e formação de saber estejam envolvidos. Voltando-se para o objetivo da existência da Sociologia em si, Burawoy (2009) dirá que o interesse comum e universal é consequência dos fundamentos que a sustentam, defendendo também que a Sociologia estuda o mundo do ponto de vista da sociedade civil, da qual, conseqüentemente, depende para existir, e deve defender seus interesses, auxiliando em sua construção e proteção. Sendo assim, a Sociologia não está interessada em defender o Estado, nem o mercado, mas sim os interesses da sociedade civil que, por vezes, poderão ir contra ambos. É precisamente por isso que, como questionadora do Estado, do mercado, da estrutura da sociedade e do sistema como um todo, a sociologia é necessária. Sem sua existência, não haveria contraponto ao que já está estabelecido:

Pedir à Sociologia para servir a algo é sempre um modo de lhe pedir para servir ao poder. Enquanto sua função científica é compreender o mundo social, a começar pelos poderes; operação que não é neutra socialmente e que preenche sem nenhuma dúvida uma função social. Entre outras razões, porque não existe poder que não deva uma parte – e não a menor delas – de sua eficácia ao desconhecimento dos mecanismos que o fundam (BOURDIEU, 1980, p. 23-24 *apud* LAHIRE, 2014, p. 49).

Para que o povo não seja passivo em relação àqueles que têm poder sobre ele, é necessário que ele, primeiramente, conheça este poder, para poder questioná-lo. Isto só será possível de ser desenvolvido com pensamento crítico, já que o poder, dependendo do desconhecimento dos oprimidos sobre sua existência e seu funcionamento para vigorar, não terá interesse em fazê-los conhecer. O pensamento crítico contraria a ideia de uma existência passiva, onde se aceita o que é imposto sem questionamentos, já que significa que as pessoas tenham um olhar crítico em relação ao próprio mundo e à sociedade em que vivem, vendo-se como parte dela:

As ciências sociais têm por objetivo fazer ascender a realidades que permanecem invisíveis frente à experiência imediata. Por seu trabalho coletivo de reconstrução paciente, elas oferecem imagens particulares do mundo social, de suas estruturas, das grandes regularidades ou dos principais mecanismos sociais que os regem. (LAHIRE, 2014, p. 58)

Dito isso, o objetivo do ensino de Sociologia não é impor determinadas visões ou pensamentos, dizer o que os alunos devem pensar, mas sim ensiná-los a pensar criticamente, sendo, a partir disto, possível que tenham base para terem suas próprias opiniões e posicionamentos, já que “uma ciência não seria ensinar a quem quer que fosse

o que ele deve fazer, mas somente o que ele pode – e se for o caso – o que ele quer fazer” (WEBER, 1992, p. 125 *apud* LAHIRE, 2014, p. 46).

O papel das aulas de Sociologia na Educação Básica, portanto, é o de construir, conjuntamente com os alunos – que são a sociedade civil, tendo em vista a necessidade de todos passarem por esta fase escolar – esta capacidade de estranhar e desnaturalizar a própria sociedade em que vivem e tudo que os foi ensinado, não para que passem a discordar de tudo o que conheciam, mas para que saibam que existem outras maneiras de enxergar estas questões e que, se quiserem, podem discordar delas, questioná-las e até lutar contra elas. É preciso que as pessoas se apropriem do conhecimento para que, a partir disso, tenham base para viver de maneira a ter a escolha de intervir e mudar o que os insatisfaz, se assim o quiserem.

Sendo estes os princípios e principais objetivos das aulas de Sociologia, tem-se como necessário que elas ocorram de maneira a tornar isto possível. Para isto, é preciso que os alunos participem das aulas, se interessem pelos temas e não se sintam diminuídos ou subvalorizados por seus professores. Uma aula de Sociologia pressupõe debate, troca, diálogo, discussão e uma construção conjunta de conhecimento, já que, como anteriormente abordado, o objetivo não é que se ensine o que o aluno deve fazer, mas sim auxiliá-lo a construir ferramentas para basearem a formação de seu pensamento, seu próprio posicionamento. Além disso, é importante que ele saiba defendê-lo, para que possa até defender a si mesmo, caso necessário, e argumentar, o que ressalta a importância da presença de debates em sala de aula.

2.3 SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Conforme anteriormente abordado, o histórico da Sociologia nas escolas brasileiras é marcado pela alternância entre obrigatoriedade, facultatividade e completa ausência. Após discutidos os principais objetivos das aulas de Sociologia na Educação Básica, cabe, aqui, aproximar o olhar sobre este histórico, a fim de compreender como este se relaciona com a importância da disciplina, bem como ressaltar a sua necessidade e, ainda, a sua direta relação com a pedagogia freireana.

Foi com o surgimento e fortalecimento dos movimentos políticos, sociais, culturais e intelectuais do século XIX e início do século XX que a Sociologia começou a passar por seu processo de institucionalização no Brasil. As rápidas mudanças político-sociais no país durante o período, incluindo as lutas de independência por toda a América

Latina durante o século XIX, incentivaram o interesse por um olhar científico para a sociedade e a natureza (SILVA, 2010), interesse esse que se intensifica com a industrialização e urbanização do país. Em 1925, uma reforma de João Luis Alves-Rocha Vaz incluiu o ensino de Sociologia nas escolas normais e secundárias, o que acabou por incentivar o mercado de livros didáticos e, também, a formação específica em Sociologia dos professores que dariam aula na área. Isto fez crescer a produção científica sociológica no país (*ibid.*). Estas elites, porém, possuíam interesse em promover o ensino de Sociologia como meio de atenuar conflitos sociais, servindo aos seus interesses liberais, em busca de uma “modernização” do país, o que refletia no ensino da disciplina (JINKINGS, 2007).

Depois de mantida como obrigatória durante toda a década de 1930, a Reforma Capanema, de 1942, retira a Sociologia dos currículos escolares. A disciplina, porém, é tornada componente optativo em 1962. No período de ditadura cívico-militar, uma série de reformas no sistema educacional reorganiza-o de forma a voltá-lo para o mercado de trabalho, tornando-se um ensino tecnicista (SILVA, 2007), que modificou completamente o currículo escolar. As disciplinas de História e Geografia, por exemplo, tornam-se Estudos Sociais, e é criada a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), onde a abordagem dada aos fatos políticos e sociais perde completamente sua criticidade (BARBOSA; MENDONÇA, 2002 *apud.* LEITE et al., 2018).

Após o período ditatorial, surgem novas discussões sobre a reinserção da disciplina no nível médio de ensino, o que se caracteriza como uma época de grande volume de produções sobre o tema. Florestan Fernandes defende, durante o I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954, a reinserção da disciplina, enquanto, simultaneamente, critica o sistema educacional brasileiro da época, que acusa impossibilitado de ser meio de transformação social, já que servia ao sistema, utilizado apenas para preparação de estudantes para sua inserção no ensino superior (JINKINGS, 2007). Ainda que defenda a introdução do ensino de Sociologia nas escolas de nível médio, mesmo com o sistema educacional vigente, Fernandes ressalta a importância da conjunta mudança da estrutura educacional, tendo em vista as finalidades formadoras da educação pelas Ciências Sociais.

É importante ressaltar que esta discussão, mais de sessenta anos depois, segue atual e necessária. Concorde-se com Fernandes quando defende uma mudança profunda do sistema educacional brasileiro para que o ensino de Sociologia esteja em concordância com suas diretrizes e objetivos básicos. Isto não significa que ele não possa estar presente

nos currículos atuais, em um sistema tradicional, mas que é preciso ir além, não sendo suficiente por si só como fim. Esta finalidade da disciplina, de ser meio de aquisição de conhecimento através do qual o estudante pode se ver como agente de transformações sociais, coincide com o que defende Paulo Freire em suas obras: uma educação libertária, onde alunos e professores construam, conjuntamente, o conhecimento e os estudantes possam formar seu senso crítico. O ensino de Sociologia no Ensino Médio marca sua importância porque se funda na imaginação sociológica, como anteriormente mencionado, fazendo com que alunos possam dar o primeiro passo em relação a formar pensamento crítico: estranhar e desnaturalizar o mundo e a sociedade em que vivem. Porém, por coerência, precisamente por defender algo que vai contra os princípios de ensino tradicional, deve ir em direção a uma mudança mais profunda, para além da presença da disciplina nas escolas, mudança esta que tanto Fernandes quanto Freire defendiam.

Neste período de redemocratização, surge uma questão importante sobre este possível processo de reinserção da disciplina na Educação Básica: não se pode pensar apenas na inserção por meio da legislação, mas também na formação de profissionais capazes de produzir materiais didáticos e lecionar estas aulas. Durante o período ditatorial, a formação de professores de Educação Básica foi desincentivada e desvalorizada, fazendo com que, ao final deste, não houvesse profissionais adequados para o devido planejamento do processo de construção do currículo. Não havia, portanto, nas escolas que escolheram – após a permissão de alguns estados, como São Paulo – implementar o ensino de Sociologia em seus currículos, uma definição dos conteúdos programáticos, de forma a realizar esta implementação com qualidade, planejamento e organização (*ibid.*).

A discussão sobre esta falta de sistematização da disciplina nacionalmente, para que haja orientação correta e maior igualdade de conteúdos entre escolas, se conecta ao debate atual sobre o Novo Ensino Médio. Com a redução da carga horária obrigatória de Sociologia no Ensino Médio, fica evidente que os conteúdos a serem abordados deverão ser reavaliados. Esta mudança exige que se escolha quais conteúdos serão excluídos do currículo obrigatório, devido à impossibilidade de se manter todos os temas anteriormente abordados em um tempo significativamente reduzido. Não há, porém, nenhuma orientação em relação a esta escolha, estando ela a cargo de cada professor. Desta forma, esta alteração ameaça a regulamentação da disciplina e causa desigualdade na formação dos alunos na área, visto que, em cada escola, os conteúdos abordados serão distintos.

A falta de definição própria e abertura a diferentes interpretações é, deve-se ressaltar, muito presente no histórico da disciplina de Sociologia no Brasil. Tendo voltado, nacionalmente, a ser incluída em 1996, com a LDB, esta lei estabelece que o estudante, ao finalizar o Ensino Médio, demonstre “domínio de conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Porém, devido à falta de especificidade, este trecho:

“foi interpretado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1998 (Parecer CNE/CEB n° 15/98) como propondo um tratamento interdisciplinar e contextualizado para conhecimentos de filosofia e sociologia, sem que isso necessariamente implicasse sua organização na forma de disciplina” (*ibid.*, p. 123)

Por isso, apenas com o Parecer 38/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 11 de agosto de 2006 e, depois, com a Lei Nacional 11.684 de 2008, que altera a LDB (1996), a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia é inserida nos currículos de todas as escolas do país. É importante mencionar que, em 2001, um projeto de lei que havia proposto esta inclusão foi vetado pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, tendo ficado a decisão, durante esse período, na prática, a cargo dos estados (LEITE et al., 2018). Devido a esta inserção no ano de 2008, este é um período em que o tema da Sociologia no Ensino Médio é, novamente, muito debatido e estudado, sendo desta época o maior volume de produções mais recentes a respeito do assunto. É neste contexto de obrigatoriedade da disciplina de Sociologia nos três anos do Ensino Médio que este trabalho se insere, já que a implementação do Novo Ensino Médio está prevista para o ano de 2022.

3 PROCESSO DE ENSINO DE SOCIOLOGIA E DIALOGICIDADE

Tomando a relação professor-aluno como central no processo de ensino-aprendizagem, é essencial que se veja a sala de aula como lugar de relação (MORALES, 2000, p. 9-10). Ao se dar aula, estabelece-se, necessariamente, algum tipo de relação entre professores e alunos ali presentes, sendo este estabelecimento independente de conteúdos ou instrumentos didático-pedagógicos. O professor, ao falar, questionar, avaliar, responder; e o aluno, ao indagar, responder, escutar, e ambos em suas linguagens também não verbais, estão interagindo entre si. Existe, no entanto, a possibilidade de se olhar para esta relação de maneira a tirar o maior proveito possível dela, utilizando-a em seu favor para que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos se dê de maneira efetiva, o que é o objetivo maior da educação. Para que isso aconteça, é preciso que a comunicação entre os presentes em sala de aula seja da melhor qualidade possível. É por isso que se considera, aqui, essencial a presença do diálogo.

O conceito de diálogo – e de suas variações, como dialogicidade e educação dialógica – que irá fundamentar este trabalho se baseia em Paulo Freire e suas obras. Além disso, receberá destaque aqui, como parte essencial do estabelecimento do diálogo, outro aspecto considerado central nesta análise: o da afetividade, esta complexa dimensão humana que é objeto de recentes trabalhos acadêmicos e que tem sua definição ainda incerta; e que, por este motivo, terá um espaço específico para que seja mais bem delineada.

Para que se compreenda o processo de ensino de Sociologia, porém, é necessário que, além da relação professor-aluno e da dimensão dialógica desta, se discuta, também, a metodologia do ensino-aprendizagem, também de grande importância para esta pesquisa. É a conexão entre esta e a relação professor-aluno – e, mais especificamente, sua dimensão dialógica – que será objeto central da análise do material empírico.

3.1 DIALOGICIDADE

Descrito por Freire (2016, p. 135) como “este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”, o estabelecimento do diálogo engloba as relações entre duas ou mais pessoas – aqui, professores e alunos – e também seus olhares sobre o mundo, que os atravessa e atravessa, como consequência, também estas relações. Ao olharem, docentes e discentes, para o

mundo em que vivem como algo do qual fazem parte e que faz parte desta relação, tem-se como consequência a formação de um olhar menos passivo, onde se enxerga a possibilidade de ação transformadora. Como antes abordado, isto não significa dizer que o aluno, necessariamente, irá querer transformar o mundo, ou agir de alguma maneira neste sentido, mas sim que ele terá a possibilidade de fazê-lo, se assim desejar, visto que terá aprendido a questionar o que lhe é dado e que esta possibilidade existe.

A formação de um pensamento crítico, afinal, ocorre quando se consegue participar ativamente da sociedade, enxergando-se como agente, ao invés de se ver como algo exterior e separado dela. O diálogo, então, tem profunda e direta relação com esta formação: “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo” (FREIRE, 2016, p. 141). Tendo o ensino de Sociologia na Educação Básica como objetivos principais a desnaturalização e o estranhamento, que exigem, como consequência e como meio, a formação de um senso crítico, tem-se que a definição de diálogo utilizada possui uma ligação direta com estes princípios. Assim, o estabelecimento de diálogo entre os presentes em uma sala de aula - professores e alunos - torna-se essencial para que estes objetivos sejam cumpridos.

Para que se fale de diálogo, é preciso que, inicialmente, se fale de escuta. É a escuta que irá permitir que os professores falem **com** os alunos, ao invés de falar impositivamente (FREIRE, 2015) **para** eles, de cima para baixo. Neste último caso, assume-se que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno, ignorante, porque o docente está fazendo um discurso, e não tendo um diálogo. Ao se escutar o que os discentes têm a dizer, assume-se que eles são, também, detentores de conhecimento e não apenas objetos de um discurso. Apesar de os alunos não terem sempre algo a dizer, o essencial é que tenham espaço para serem escutados, caso queiram. Além disso, é papel do professor, na educação dialógica, incitar os alunos para que, interessados pelo tema, **escutando** o professor e refletindo sobre o que escutam, produzam sua própria compreensão e tenham o que dizer (*ibid.*). É apenas através de fala e escuta que se pode construir diálogo e, portanto, o conhecimento, conjuntamente, em sala de aula.

Além da escuta, o diálogo exige interpretação, reflexão e produção de conhecimento, gerando, por vezes, uma fala em resposta ao que foi dito. É, por isso, um processo muito mais longo do que o que se daria em uma sala de aula em que professor fala e alunos escutam. Quando isso ocorre, apenas o aluno escuta, não se relacionando com aquilo que ouve e não tendo abertura para sua fala e, portanto, não respondendo, fazendo com que tanto ele quanto o professor não construam o conhecimento. Assim, o

professor faz um esforço para transferir a matéria que está prevista para ser lecionada e, sem diálogo com seus alunos, continua, assim como eles, não aprendendo com aquilo que ensina. Ao mesmo tempo, alunos que se sentem desconectados daquilo que está sendo dito, além de não darem retorno, ainda perdem a motivação de escutá-lo, em primeiro lugar:

Os estudantes são excluídos da busca, da atividade do rigor. As respostas lhes são dadas para que as memorizem. O conhecimento lhes é dado como um cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento – e não uma conexão viva com a realidade deles. Hora após hora, anos após ano, o conhecimento não passa de uma tarefa imposta aos estudantes pela voz monótona de um programa oficial. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 11-12)

Ao falar-se sobre dialogicidade, é necessário que se fale sobre motivação. Afinal, para que se estabeleça diálogo, é preciso haver troca e participação ativa de duas ou mais pessoas. Quando não se tem motivação, as chances de que o aluno irá participar diminuem. Porém, o conceito de motivação, na educação tradicional, é visto como externo ao ato de estudar – para passar na prova, para obter um emprego, para ter sucesso na vida – e não pelo estudar em si. Freire e Shor (1986) argumentam que, quando se estuda para obter algo e não pelo estudo em si, não se está aprendendo de verdade, devendo ser algo que é criado ao estudar e que se dá pelo estudar em si. Apenas estando interessado no que estuda em si, e não em algo que possa obter aprendendo aquilo, é que o aluno estará realmente inserido no processo de construção do conhecimento. Se isso não acontecer, aos estudantes pode ocorrer que o estudo não vai levar a nada, não adiantando prestar atenção ou aprender algo, ao passo que, tendo sua motivação baseada no ato de estudar, fatores externos como esse não serão motivo para desfazê-la, ou mesmo nem desenvolvê-la, porque ele verá motivos para estudar no ato do estudo em si.

É sintomático que os alunos não se vejam no que estudam, não se relacionem com os conteúdos e tratem a escola como uma obrigação, especialmente em aulas de Sociologia, nas quais o objetivo maior é que os estudantes se vejam como parte ativa da sociedade, ensiná-los a questionar, a ter pensamento crítico. Se tudo é externo ao discente, até mesmo a motivação para estudar, não há como ele se enxergar como parte daquilo. Na escola, o professor dá a aula, o estudante apenas escuta, a escola determina regras, ele apenas obedece, o governo determina currículos, ele estuda aquilo que foi definido. Não há participação do aluno em nenhum processo do aprender, tornando mais difícil, então,

que ele se compreenda como parte formadora deste processo. As escolas, no modelo atual tradicional, estão construídas de maneira a difundir o que já foi aprendido, o que é o oposto da ideia de construção conjunta de conhecimento. Não há como o aluno fazer parte do processo se a informação já está dada, pronta, para ele. Uma informação pronta também não estimula o pensamento crítico. Em uma aula de Sociologia, que deveria ter como base ensinar a construir desnaturalização e estranhamento, torna-se impossível cumprir com estes objetivos de maneira pronta, fixa e fechada. Afinal, estes dois princípios exigem, por definição, a participação do aluno, não podendo ser “passados” como ideias prontas.

Tendo isto em vista, é importante também destacar que o ensino dialógico não é desorganizado e sem rigor, mas sim busca uma construção ativa e proposital de conhecimento, o que exige o rigor em si, já que o conhecimento não é acidental. Ter diálogo e participação nas aulas, alunos com interesse e que gostam das aulas, do ato de aprender em si não significa dizer que o conhecimento não exige esforço, como destacam Freire e Shor (1986). É preciso que se desfaça a ideia de que algo que exige esforço precisa ser ruim; afinal, é um processo difícil, mas que precisa ser percebido por seu conteúdo interessante e importante por quem está participando dele. O ensino dialógico exige uma relação menos hierárquica e mais horizontal. Porém, isto não significa dizer que aluno e professor são iguais. O professor dialógico tem a tarefa de guiar o que acontece dentro da sala de aula, tendo estudado especificamente para aquilo. Deve ter a formação necessária para guiar este processo de troca, diálogo e construção de conhecimento que ocorrem em sala de aula, que acontecerá em conjunto com o aluno, detentor de outros conhecimentos. Portanto, embora necessário reconhecer, no estudante, igual importância no ambiente escolar, se comparado ao professor, é preciso que se reconheça, também, que ter a mesma importância não significa ter os mesmos papéis.

Voltando-se ao rigor, Freire e Shor (1986) argumentam que o professor dialógico que não possui rigor é ainda pior e mais prejudicial à educação libertária do que um professor autoritário tradicional, pois reforça a ideia da necessidade de autoritarismo. Quando sem rigor, a aula, que se propunha a ser “dialógica”, se torna desorganizada e não atinge seus objetivos, o que leva as pessoas a pensarem que aulas dialógicas são assim, sem rigor, e não funcionam, reforçando as ideias autoritárias. É preciso, porém, que se faça uma distinção entre autoridade e autoritarismo:

A questão para mim, no entanto, é que a autoridade saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros; e se a autoridade nega essa liberdade e corta essa relação que a embasa, então creio que já não é mais autoridade e se tornou autoritarismo. Da mesma forma, se o lado da liberdade na dialética não atende à autoridade, porque a autoridade renuncia a si mesma, ou nega a si mesma, a tendência é a liberdade deixar de ser liberdade para se transformar em licenciosidade. Em nenhum dos dois casos poderemos falar em democracia, nem falar em disciplina, nem em criação ou em recriação democrática da liberdade. Teremos licenciosidade, de baixo para cima, e imposição, de cima para baixo. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 61)

A autoridade, então, é necessária para a educação dialógica, sendo o que torna as relações em sala de aula mais horizontais. É ela que irá organizar a sala de aula, reconhecendo em docentes e discentes seus diferentes, porém igualmente importantes papéis, sem que um esteja acima do outro, impedindo, assim, que o autoritarismo (de cima para baixo) ou a licenciosidade (de baixo para cima) tomem conta do espaço escolar. A autoridade definirá o papel do professor como guia do processo de construção do conhecimento que se dá em sala de aula, que irá, com sua bagagem de conhecimento vinda de sua formação e de sua experiência, organizar as interações, para que a liberdade seja garantida e todos tenham espaço para falar e escutar, criando, assim, um ambiente dialógico.

Por fim, cabe ressaltar que o diálogo é central, também, na própria escolha das temáticas a serem trabalhadas. É necessário que se conheça os alunos e que se forme uma relação dialógica com eles para que se possa saber como relacionar os conteúdos com suas vivências, auxiliando-os, assim, a se enxergarem como parte ativa da sociedade. Sendo as turmas escolares diferentes entre si – e, também, cada aluno diferente entre si –, não se pode dar a mesma aula, fixa e fechada, para todos, mas sim deixar que elas sejam vivas e, assim, se modifiquem conforme necessário.

Além disso, os seres humanos, como formadores da história e, ao mesmo tempo, seres histórico-sociais (FREIRE, 2016), estão em constante relação com a realidade, vivendo-a e sofrendo suas consequências e, ao mesmo tempo, criando-a. A realidade, portanto, não é algo fixo, mas vivo, sendo constantemente modificada pelos seres vivos que a constituem. Sendo assim, “não há como surpreender os temas históricos isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados, mas em relação dialética com outros, seus opostos” (*ibid.*, p. 155). Os acontecimentos, valores, ideias e concepções de uma época a

constituem, em relação dialética com seus contrários. É esta contradição, constituída por um antagonismo constante entre os diferentes temas formadores de uma época, que dá vida aos acontecimentos. É por isso que, para que se possa compreender temas sociológicos, é necessária uma relação dialógica, também, entre os próprios temas, que nunca existem sozinhos e isolados.

3.1.1 Afetividade

Pressupondo-se, então, que ensinar não é transmitir conhecimento, mas sim buscar uma relação de troca com o aluno, em que o conhecimento seja construído conjuntamente, entende-se que, para que isso ocorra, é necessário que se crie uma relação com o estudante para além do conteúdo da disciplina a ser ensinado:

No decorrer do desenvolvimento, os vínculos afetivos vão ampliando-se e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem, na época escolar. Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. (...) Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 47-52 *apud* SILVA, 2019, p. 170).

A afetividade é, então, uma dimensão essencial da relação professor-aluno e, mais especificamente, do diálogo estabelecido entre ambos. Sendo intrínseca à vivência humana, é construída por seres humanos ao longo da vida de diversas formas, fruto de vínculos interpessoais. Considerando-se a educação como grande mediadora entre o universo infanto-juvenil e o adulto (SABINO, 2012), é necessário que, para que essa mediação ocorra, haja uma aproximação entre estes dois universos. Este objetivo de diminuir a distância entre professores e estudantes requer que seja abrandado o conflito entre diferentes gerações e as relações de poder ali estabelecidas pelo papel de professor, historicamente colocado em uma posição superior à de seus alunos. Ainda segundo Sabino (2012), esta diferenciação não se dá apenas no âmbito escolar, mas familiar e, também, em toda a sociedade, que vê as crianças como seres inferiores, cuja opinião não importa, e que precisa virar adulta para, aí sim, ser vista como sujeito. Com esta visão, refletida na construção das relações escolares, a possibilidade de aproximação entre duas diferentes gerações - adultos e crianças ou adultos e adolescentes - e o olhar sobre a troca, o diálogo e a afetividade, foram praticamente ignorados. Para que se fale de educação

libertária e se forme sujeitos críticos e participantes, porém, é necessário que esta hierarquia se desfaça, para que abra lugar para a construção de uma relação mais igualitária entre adultos, crianças e adolescentes e, também, entre professores e alunos, construção esta que tem como base a afetividade.

Para que se utilize este termo - afetividade - como uma das bases das análises deste trabalho, é necessário que se ressalte a definição desta palavra que será aqui utilizada. Afeto é tudo que afeta o ser humano - sejam pessoas, animais ou objetos. Em se tratando apenas de humanos, ele é necessário para o estabelecimento de uma relação, pois, para que alguém se relacione com outro alguém, ele precisa ter sido, primeiramente, afetado por ele. A afetividade, porém, por ser uma dimensão humana tão complexa, pode ser mais difícil de se conceitualizar. O que será feito aqui, então, se aproxima mais de uma tentativa de uma difícil definição para um termo tão subjetivo do que de uma definição objetiva e fechada. Utilizando-se da discussão trazida por Sabino (2012), segue-se, aqui, uma visão própria, fruto de uma interpretação que une diferentes conceitos. Assim, ao longo deste trabalho, o termo afetividade é interpretado como uma dimensão humana complexa, construída tanto individual quanto coletivamente, que inclui emoções, sentimentos e sensações, mas não se limita a estes. É coletiva, pois é construída por meio de interações entre seres humanos, atravessadas pelo mundo em que vivem, mas é individual, porque é sentida de diferentes maneiras por cada indivíduo.

Sendo esta dimensão humana complexa que envolve emoções, sentimentos e sensações, se conecta diretamente a este conceito a questão de como o professor se porta em sala de aula. A afetividade inclui demonstrar ao aluno que ele importa, o que envolve, por exemplo, conseguir se aproximar de seu mundo:

O rosto e a fala do professor podem confirmar a dominação, ou refletir possibilidades de realização. Se os estudantes veem e ouvem o desprezo, o tédio, a impaciência do professor, aprendem, uma vez mais, que são pessoas que inspiram desgosto e enfado. Se percebem o entusiasmo do professor quando este lida com seus próprios momentos de vida, podem descobrir um interesse subjetivo na aprendizagem crítica. (FREIRE; SHOR, 1986)

Fazer com que o aluno se sinta importante é parte essencial da construção do pensamento crítico em sala de aula: para que este estudante se veja como parte agente do mundo em que vive, é necessário que se veja, também, como uma parte importante deste mundo, já que, para se compreender que é possível ser agente transformador, é preciso que se compreenda que sua existência importa. Criar esta relação de afetividade com alguém significa afetar e se deixar ser afetado por este alguém – neste caso, positivamente

– e envolver naquela relação sentimentos, emoções e sensações, o que se torna impossível se mantendo distante, impaciente, entediado e desassociado dos estudantes.

Acreditando-se, então, que a afetividade – que evidencia a disposição para lidar com o outro a partir de relações intersubjetivas positivas, receptivas - entre aluno e professor é base para o estabelecimento do diálogo, conceito central deste trabalho, destaca-se este como um dos principais aspectos a ser analisado na entrevista. Em termos práticos, a atenção se voltará para os trechos em que aparecem questões que envolvem emoções, sentimentos e sensações, como a percepção do professor sobre seus alunos, seu sentimento em relação a eles e sua proximidade, por exemplo.

3.2 METODOLOGIAS DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Seguindo com o conceito de dialogicidade, que guia este trabalho, concorda-se com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio para o ensino de Sociologia (BRASIL, 2006, p. 117) quando diz que, entre os recortes metodológicos a serem trabalhados em aula – teórico, conceitual ou temático –, não pode haver uma separação total. Apesar de ser possível que se tome um deles como referência e eixo principal, tratando os outros como secundários, é impossível que eles sejam completamente separados, já que dependem uns dos outros para que sejam compreendidos em sua totalidade. Há, então, uma dialogicidade entre os três recortes, assim como entre as temáticas e entre acontecimentos históricos. Sem este diálogo, a visão sobre qualquer um dos três fica incompleta, já que são inseparáveis.

Para que os objetivos aqui defendidos para as aulas de Sociologia sejam cumpridos, sendo possível que se construa com os alunos uma relação de troca, considera-se essencial que os temas sejam os principais guias destas aulas. Isolados, porém, eles se tornam apenas uma discussão que se poderia ter em qualquer lugar, o que não é a intenção – e acaba por se aproximar da licenciabilidade. É essencial, então, para que o caráter científico da Sociologia seja respeitado, que se relacione estes temas com os conceitos e teorias que os embasam. Esta visão se conecta com a defesa de Burawoy (2009) de que, apesar da separação que faz dos tipos de Sociologia, elas devem se conectar, sendo todas importantes e devendo trabalhar juntas para que possam se complementar. É necessário que se estude teoria e que se desenvolva conceitos para explicar os fenômenos sociais, mas é igualmente importante que, com base na Sociologia Pública, se possa conectá-los ao exterior da Academia, como se faz em uma sala de aula com uma turma de Ensino

Médio. Os temas, que ajudarão a relacionar os estudantes e suas vivências aos conteúdos sociológicos, têm este papel: o de construir, conjuntamente com os alunos, os conhecimentos sociológicos conceituais e teóricos, conectando-os com o mundo em que vivem. É com esta relação que poderão se formar seres críticos, vendo-se como agentes no mundo.

Como central na existência da Sociologia como ciência, a pesquisa deve estar presente, também, como recurso metodológico em sala de aula para os alunos do Ensino Médio, como defendido nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio para a disciplina de Sociologia (BRASIL, 2006). Podendo ser relacionada com os três recortes previamente mencionados, é importante que a pesquisa sociológica seja conceituada aos alunos, para que comecem a entender o que e como ela é, e introduzida a eles com práticas que irão, aos poucos, ajudá-los a compreendê-la. Além de se tratar, ela mesma, de um conteúdo essencial das aulas de Sociologia, a pesquisa “ofereceria possibilidades de construção associadas à autonomia do conhecimento, valorizando não apenas seus resultados, mas um processo de construção ativo e participativo, em detrimento da reprodução dos inquestionáveis argumentos de autoridade” (SOARES, 2017, p. 380), aproximando, assim, os alunos dos outros temas, conceitos e teorias estudados, relacionando teoria e prática.

Em relação aos modelos de aula e recursos didático-pedagógicos a serem utilizados, entende-se que estes devam se manter em constante transformação. Por isso, como anteriormente abordado, devem se adaptar aos alunos, permitindo que sejam incluídos na construção conjunta de conhecimento. Assim como os temas – e, também, teorias e conceitos, que continuam surgindo e sendo discutidos, não sendo imóveis –, a metodologia do professor irá variar historicamente, para que se adapte às necessidades de sua época. As constantes e rápidas mudanças, que causam consequências aos seres humanos e são, ao mesmo tempo, criadas por eles, exigem que as metodologias de ensino se adaptem também, porque não podem estar desconectadas da realidade. Para que se mantenha a conexão com o aluno que permite a relação dialógica, é preciso que ele se identifique, conecte sua realidade e suas vivências ao que está ocorrendo em sala de aula; e isto só será possível com uma educação viva, mutante, humana.

Por este motivo, concorda-se com Perrenoud (1999) quando critica a utilização de livros didáticos como meio de “rotinizar” as aulas, “diminuindo o rol das inúmeras decisões de que o professor precisa dispor em sala de aula (PERRENOUD, 1999 *apud* SOARES, 2017, p. 381). Porém, não se considera que o livro didático em recurso

dispensável, mas faz-se necessário que a sua utilização seja, coerentemente com os objetivos da disciplina, crítica, já que:

[...] deve haver sempre, por parte do professor, a busca desta sintonia, deste equilíbrio entre o que ele se propõe e o que faz sentido para o aluno. Dito de outra forma, devemos ser capazes – e isto é uma obrigação de nosso ofício – de perceber onde o aluno se situa, levando em conta a sua realidade imediata, a realidade da escola, para que possamos, dada a escassez de materiais didáticos voltados ao ensino de Ciências Sociais, extrair dessa realidade o substrato que alimenta nosso fazer docente. Uma prática docente que permita-nos fornecer aos alunos subsídios para o seu empoderamento. (RAIZER; MEIRELLES; PEREIRA, 2011, p. 180)

Portanto, é possível que se utilize o livro didático como uma metodologia, mas que seja combinada com outros métodos, para que, como anteriormente defendido, se esteja de acordo com a docência dialógica, que exige, por definição, que as metodologias utilizadas não sejam rotinizadas, fechadas e nem fixas.

É necessário pontuar, portanto, que, para que estes recursos didático-pedagógicos sejam coerentes com aquilo defendido aqui, quaisquer sejam eles, é necessário que todos passem pelo diálogo. Sendo assim, considera-se que uma aula expositiva, por exemplo, não cumpre esse papel, porque, mesmo aberta a dúvidas e questões, mantém a hierarquia de professor sobre aluno, partindo de um discurso do docente, que automaticamente o coloca em uma posição de superioridade, impossibilitando o diálogo, o qual exige maior horizontalidade. Assim como pode haver uma relação dialógica em que o aluno não tenha nada dizer, mas se manifeste se o tiver, pode haver, também, em uma interação de pergunta e resposta, falta de dialogicidade. No momento em que o professor discursa, com intenção de transmitir o conhecimento aos estudantes, que escutam e podem, eventualmente, questioná-lo, ele já está se colocando em uma posição de detentor do conhecimento. Mesmo aberto a dúvidas e questões, elas partirão de sua exposição, limitando a troca entre docente e discentes. Para que isso não ocorra, é necessário que a fala inicial possa partir dos alunos, o que só irá ocorrer se a eles for dada esta oportunidade.

3.2.1 Relação Professor-Aluno

A relação professor-aluno torna-se central processo de ensino-aprendizagem e isso se liga a fatores como, por exemplo, a mobilização pelo desejo de conhecer que ocorre na relação educacional; a necessidade de transformação de metodologias em sala

de aula, para que estas se mantenham eficientes e coerentes com seu tempo e seus alunos; a dinamicidade os conhecimentos do próprio professor com novos aprendizados. É essa relação que media as metodologias de ensino-aprendizagem e está, portanto, completamente conectada e é elemento que torna possível o êxito das aulas.

Como anteriormente discutido, considera-se que, em qualquer sala de aula, a relação professor-aluno é existente (MORALES, 2000, p.10), porque há algum tipo de comunicação presente entre docentes e discentes, mesmo que no silêncio. Em qualquer tipo de aula que o professor desenvolva, seja qual postura que assuma, ele marcará o aluno (FREIRE, 2015), que levará consigo impressões, sentimentos, reflexões, pensamentos. A formação de diálogo, porém, nestas relações, não se dá de maneira automática, exigindo de ambas as partes que participem do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é necessário que o professor, vendo-se como alguém de mesma – e não maior – importância que seus alunos, conduza esta construção, sabendo como instigar seus alunos, com o objetivo de conseguir construir um ambiente dialógico, em que todos escutem e todos tenham voz. Desta forma, este professor, sabendo que o que fará em sala de aula marcará seus alunos de alguma maneira, estará utilizando este espaço para tornar esta marca positiva. Para que se saiba como instigar cada turma e cada estudante, porém, é preciso, justamente, de diálogo, porque é necessário que se conheça suas particularidades, que serão base para o planejamento de aulas que possam tocá-los, algo que acontece através da identificação com o conteúdo. Isto demonstra, como aqui defendido, a importância deste conceito, pois é através do próprio diálogo que se consegue construir a dialogicidade na sala de aula. O diálogo é início, é meio e é fim.

Para que este diálogo seja mantido e as aulas sigam dinâmicas, mutáveis e flexíveis, o professor deve manter uma reflexão crítica sobre sua própria prática (*ibid.*), o que inclui repensar, constantemente, sua relação com os alunos. Esta constante autorreflexão do docente deve estar aberta, também, ao retorno destes estudantes, apoiando-se na horizontalidade que permeia esta relação – tratando-se da educação dialógica –, que pressupõe que professores e alunos devam ter mesmo nível de importância no ambiente escolar e, conseqüentemente, poderem ter olhar crítico um sobre o outro. Isto inclui, também, manter uma observação e escuta autocríticas em relação às reações dos estudantes:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a

expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (LIBÂNEO, 1994, p. 250)

Afinal, a autorreflexão crítica é uma junção de teoria e prática, já que, como vem sendo destacado, o objetivo das aulas de Sociologia deve centrar-se na formação do senso crítico. Ao lecionar uma disciplina que tem este conceito como base, é essencial que ele se aplique, também, à própria aula, já que, sendo parte do mundo e da sociedade, está sujeita a ser objeto do pensar crítico.

Como anteriormente abordado, a motivação dos alunos – central no processo de ensino-aprendizagem – precisa vir do ato de estudar em si, e não de questões externas. Para que isso ocorra, a relação professor-aluno deve se dar de maneira a criar um ambiente em que isso seja possível. Estudar não precisa ser fácil para que seja interessante por si só, mas, para que a aquisição de conhecimento, mesmo difícil, possa ser prazerosa, o papel da relação entre discentes e docentes é central. Aqui, destaca-se, novamente, a relevância do olhar do professor para seu aluno como alguém que importa para ele. Para que se encontre motivação no ato de estudar, é necessário que ela esteja presente no interior da sala de aula, na relação entre alunos, professor e os conhecimentos ali construídos. Uma relação professor-aluno que se baseia em confiança, diálogo, afetividade e admiração mútua – o reconhecimento de ambas as partes de sua importância – é o que impulsionará o sucesso do professor em motivar seus alunos sem fatores externos.

4 MATERIAL EMPÍRICO: metodologia, descrição e análise

4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa é de caráter qualitativo e se deu através de uma entrevista semiestruturada por meio de uma chamada de vídeo, tendo em vista a continuidade da pandemia. Desta forma, foi preparado um roteiro da entrevista – que se encontra disponível no Apêndice A desta monografia –, mas dando liberdade ao professor de expressar-se, podendo, por vezes, trazer questões que podem não estar presentes nas perguntas.

Este método foi escolhido porque, sendo este um trabalho que pretende se basear na visão do professor, é necessário que se tenha abertura para que ele possa relatar o máximo de informações possíveis, com o objetivo de ter uma maior quantidade e, também, uma maior qualidade de conteúdo para ser posteriormente analisado. Quanto mais falas importantes ocorrerem na entrevista, melhor será a capacidade da entrevistadora compreender o cenário descrito, para que possa ter uma base sólida sobre a qual a pesquisa se construirá. É essencial, no entanto, que se utilize de certa estruturação – neste caso, um roteiro de entrevista – para que se possa delinear o tema da pesquisa, de forma a se obter as informações necessárias, tendo em vista o curto tempo reservado a um Trabalho de Conclusão de Curso.

Esta pesquisa, feita durante o ano de 2021 e, portanto, ainda durante a pandemia, mesmo que em processo de retorno lento e gradual às atividades presenciais em geral, contou com algumas dificuldades. Considerou-se ainda insegura a presença na escola para fazer uma observação das aulas, que atualmente estão sendo realizadas no modelo híbrido, considerando-se a vacinação que, no momento da entrevista, ainda não estava finalizada para todas as idades. Devido a isto, o material empírico se limitou aos relatos do professor, o que motivou a decisão de realizar a pesquisa pelo seu ponto de vista, ressaltando que as falas aqui analisadas são resultado de uma interpretação dos fatos própria do entrevistado.

Por fim, foi realizada uma análise de conteúdo baseada nas transcrições da entrevista realizada, tendo como principal base teórica as obras de Paulo Freire e seu conceito de educação dialógica. Foram analisados sentimentos, acontecimentos, percepções e informações observados durante a entrevista, tendo em vista o objetivo de se investigar questões subjetivas, como a afetividade entre professor aluno – centrada em

sentimentos e emoções – e a dialogicidade, bem como a percepção do professor sobre o resultado de suas aulas e o aprendizado dos estudantes.

4.2 A ESCOLA

Os objetivos do trabalho não incluem analisar a escola onde a pesquisa foi feita como um todo, já que se trata de observar e estudar apenas as aulas de Sociologia, com um professor específico. A partir dos relatos do professor, espera-se conseguir entender como se deu o processo de transição brusca do ensino presencial ao ensino remoto nesta disciplina. Porém, apesar de não caber, aqui, uma análise mais aprofundada da escola onde este professor trabalha, é necessário mencionar algumas de suas características, para que se compreenda o contexto em que este professor e seus alunos se encontram.

A Escola Estadual de Ensino Médio Prado Júnior (EEEMPJ) se localiza em um bairro na zona sul da cidade de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. O bairro se caracteriza por ser residencial e possuir, em geral, uma população de classe média, contando também com áreas mais pobres e áreas mais ricas. Possuindo apenas Ensino Médio, a escola conta com 1034 alunos matriculados, sendo 377 no primeiro ano, 310 no segundo e 347 no terceiro (INEP, 2020). Chamada então de Ginásio, a escola surgiu em 1956. Tornou-se, posteriormente, um Colégio, o que compreendia o que hoje são os anos finais do Ensino Fundamental. Com a extinção deste formato de divisão do Ensino Básico, passou a receber alunos de Ensino Médio, não mais de anos finais do Ensino Fundamental. Finalmente, passou a ser chamada pelo nome atual, no ano 2000. É, portanto, uma escola que faz parte da história da cidade e, especialmente, da zona sul, há mais de 60 anos, tendo, desde sua construção, atendido alunos de toda a zona, e não apenas do bairro onde se localiza (EEEMPJ, 2021²).

4.3 O PROFESSOR

Para que se compreenda ainda melhor o contexto da pesquisa, cabe aqui uma breve introdução sobre o professor entrevistado, destacando-se os aspectos importantes para a análise da entrevista. Formado em Ciências Sociais, atualmente o professor dá aula

² Referência ausente de *link* para o *website* visando proteger o anonimato da escola.

em três escolas, sendo duas delas da rede privada e uma, a EEEMPJ, da rede pública. Em uma das escolas de rede privada, ele leciona a disciplina de Ensino Religioso, ensinando, também nesta escola e nas outras duas, a disciplina de Sociologia.

Durante a entrevista, o professor menciona as três escolas em que trabalha, para fins de comparação entre as diferentes experiências que teve em cada uma. Por isto, alguns destes momentos serão trazidos nesta análise quando forem considerados relevantes, mesmo que o foco se dê na escola Prado Júnior, da rede estadual. No momento da entrevista, ele lecionava em vinte e três turmas, tendo afirmado que chegou a dar aula em vinte e oito em uma época de sua vida, sendo estas com uma quantidade de alunos que costuma variar entre vinte e cinco e trinta e cinco, maiores nas escolas privadas.

A decisão de se trabalhar com este professor veio de uma junção de fatores. Primeiramente, a experiência de estágio por ensino remoto mencionada na introdução deste trabalho se deu em conjunto com este profissional, tendo, assim, já havido uma aproximação que facilitou a realização da entrevista. Ainda, a ideia do trabalho tendo surgido a partir da experiência do estágio obrigatório, tornou essa escola e este professor interlocutores dispostos a expor e refletir sobre o tema.

4.4 A DIALOGICIDADE NA ANÁLISE DA ENTREVISTA

A dialogicidade, considerando sua definição previamente exposta e sendo central neste trabalho, será também o conceito em torno do qual esta análise se construirá. No entanto, este conceito pode ser observado em diferentes dimensões em sala de aula, pois se faz presente de diversas maneiras. A dialogicidade passa pela relação professor-aluno, ao ser defendida, na educação dialógica, como meio essencial para sua construção, mas é necessário que se especifique ainda mais o olhar para seu papel no processo de ensino-aprendizagem e nos recursos didático-pedagógicos a serem utilizados. Mesmo que estes passem, também, pela própria relação professor-aluno, cabe um olhar aproximado que ajude a explicar o papel da dialogicidade não somente na relação em si, mas também em suas implicações que afetam o processo de construção do conhecimento em sala de aula. Por este trabalho ter como principal objetivo analisar as mudanças neste processo nas aulas de Sociologia em ensino remoto, com foco na dialogicidade, este capítulo será dividido em subcapítulos que ajudem a organizar estas conexões, tratando, primeiramente, da relação professor-aluno, para depois focar nos recursos didático pedagógicos e, por fim, no processo de ensino-aprendizagem. A tabela a seguir

esquematisa a maneira como estes tópicos serão abordados, demonstrando que tipos de citações encontradas na entrevista se encaixarão na análise de cada um deles.

Quadro 1 – Esquematização de conceitos e tópicos analisados

<i>Categoria</i>	<i>Variável</i>	<i>Forma na entrevista</i>
<i>Relação professor-aluno</i>	Afetividade	vínculo, proximidade, conexão, abertura ao diálogo.
	Troca e debate	troca, debate, conversa, interação.
	Comunicação	olho-no-olho, meios de contato, redes sociais.
<i>Recursos didático-pedagógicos</i>	Conteúdos	mudanças nos conteúdos, a escolha do que tratar e a revisão necessária.
	Instrumentos didático-pedagógicos	instrumentos utilizados para lecionar, como Power Point, jogos, adaptações necessárias, pesquisa como instrumento didático.
	Planejamento	necessidade de planejamento e preparo para as aulas e a necessidade de adaptação.
<i>Ensino-aprendizagem</i>	Participação	a motivação, a manifestação dos alunos, a presença nas aulas e o retorno dos alunos em relação a atividades propostas.
	Aprendizagem	a percepção por parte do professor da qualidade do aprendizado dos alunos.
	Avaliações	tipos de avaliações feitos pelo professor, como pesquisa, incluindo etnografia, entrevistas e buscas de dados e seus objetivos nesta utilização.

Fonte: Autoria própria.

4.4.1 Relação Professor-Aluno

Para que se inicie este processo de análise, é necessário que se comece fazendo alguns apontamentos em relação ao funcionamento das aulas no período remoto na EEEMPJ. Segundo o professor, a escola demorou para voltar às aulas (de modo remoto) no ano de 2020, visto que, na época, a ideia inicial era de que a suspensão das aulas – ocorrida em março – seria breve e, após este período, se retornaria às aulas presenciais. Com a continuidade da pandemia e a conseqüente necessidade de continuidade das aulas por meios digitais, o docente diz que, nesta escola, que é pública, as adaptações necessárias foram mais lentas do que, por exemplo, nas duas escolas particulares em que trabalha. Desta forma, como será abordado mais detalhadamente na próxima seção, nos primeiros meses de trabalho após a retomada, o único método utilizado era o de envio de atividades. Com o Google Sala de Aula, que foi introduzido apenas durante o andamento do terceiro trimestre, foi possível iniciar a prática de aulas remotas síncronas, mas que tinham duração de apenas trinta minutos – sendo, no caso da Sociologia, apenas um

período a cada duas semanas para cada turma – e sem uma organização de horários entre os professores.

No ano de 2021, porém, após melhoria na infraestrutura dos espaços da escola, sendo possível aumentar a qualidade e a velocidade da internet no local, foi possível começar a retornar lentamente ao ambiente escolar. Assim, os professores começaram a dar aulas diretamente da escola, enquanto os alunos assistiam de casa, mas, desta vez, com horários mais bem definidos e aulas todas as semanas, como ocorria no ensino presencial. No momento em que se deu a entrevista, em setembro de 2021, os alunos se encontravam em ensino híbrido, retornando aos poucos ao ambiente escolar. Desta forma, alguns alunos começaram a retornar às aulas presenciais, especialmente aqueles que não possuíam acesso à internet e estavam, até aquele momento, apenas conseguindo realizar atividades deixadas na escola pelos professores. Traçado este cenário, é importante notar que o professor entrevistado ressalta a diferença entre os anos de 2020 e 2021, relatando que as aulas transmitidas da escola e as grades de horários mais bem organizadas foram positivas para o funcionamento do ensino remoto. É por este motivo que, em alguns momentos da entrevista, esta diferença será trazida.

Com esta compreensão, entende-se que a relação professor-aluno durante o ensino remoto foi, portanto, afetada de diferentes maneiras entre os anos de 2020 e 2021. Ao falar sobre sua comunicação com seus alunos, o professor relata que ela se deu de maneira precária, principalmente durante o ano de 2020, quando a maior parte do ano letivo se deu através de envio e retorno de atividades. Durante este período e mesmo logo após, quando o Google Sala de Aula foi implementado, o relato revela que, baseado nos limites impostos por uma das outras escolas em que trabalha para a comunicação entre professores e alunos no período da quarentena, o entrevistado criou um e-mail institucional para cada escola, para que pudesse separar aquele ambiente para possíveis questões dos alunos, sem que isto invadisse sua vida pessoal. Desta forma, poucos alunos fizeram contato através de redes sociais, por exemplo. Uma mudança neste sentido pôde ser observada pela volta gradual do ensino presencial, já que os estudantes que estão indo até a escola passaram a conversar com o professor apenas no dia da aula, de maneira semelhante ao contato pré-pandemia. Pode-se dizer, então, que neste caso houve sucesso em manter separados os ambientes pessoal e escolar, porém, com a consequência da diminuição da comunicação entre o professor e seus alunos, que, através do e-mail institucional, procuraram-no menos do que costumam fazer em sala de aula, presencialmente.

Esta falta de contato presencial trouxe, também, dificuldades para o próprio estabelecimento da relação entre docente e discentes, como relata o professor: “muda muito, né, (...) tinha pessoas que eu interagia bastante no online, daí, quando eu chegava na sala, era um estranho de novo. (...) a relação muda, sim, muda. De olho no olho, de troca, de conversa, assim” (GUILHERME³, informação verbal, 2021). Em relação a esta questão, o caso aqui tratado conta com uma especificidade que dificulta este processo ainda mais: a EEEMPJ, sendo apenas de Ensino Médio, recebeu, no ano de 2021, novos alunos que não tinham, até o momento da entrevista, em sua maioria, nem mesmo entrado na escola ainda, tendo iniciado suas relações com professores e colegas já de maneira virtual, nunca os tendo encontrado pessoalmente. Por isso, com estes alunos, o professor começou a ter contato presencial apenas com o começo do ensino híbrido, com o seu retorno às aulas presenciais. Sobre esta experiência, ele relata:

É, no geral, nem tem como, tu nem vê, tu nem sabe, não tem ideia de como é que é o rosto das pessoas, né. E é isso, tem uma aluna que falou ‘ba, é a primeira vez que eu tô te vendo no presencial’. Porque era do primeiro ano, entendeu... Entrou esse ano, entendeu, o primeiro ano era remoto, então é a primeira vez que ela tá dentro de... [uma sala de aula]. E eu não tinha a menor ideia de quem era, nenhuma. Mas eles sabem, né, porque eles tão vendo as aulas, mas de câmera fechada a gente não tem nem como... (GUILHERME, informação verbal, 2021)

Diante desta situação, fica evidente como a formação de todos os aspectos de uma relação professor-aluno fica bastante limitada. Conforme abordado anteriormente, tem-se que, para que se tenha uma educação dialógica, é necessário que se tenha, na relação com os alunos, o diálogo, sendo, assim, um ciclo. Sem ele, não se consegue conhecer os alunos o suficiente para que se consiga formar uma relação em que seja possível encontrar maneiras de incentivá-los e motivá-los através da identificação entre suas vidas e o conteúdo tratado em sala de aula. A Sociologia, como uma disciplina que pretende construir as noções de estranhamento e desnaturalização, requer o desenvolvimento de recursos de argumentação racional e de referência ao existencial, como o conjunto de emoções, sensações e sentimentos formados na relação com o outro. Para que se desenvolva no aluno o estranhamento e a desnaturalização, é necessário que ele se veja como parte do mundo e, para tanto, o professor precisa reconhecer a realidade de seus estudantes. Isto significa reconhecer o estudante como pessoa e o seu mundo, aquele para o qual o olhar de estranhamento e desnaturalização se dará. Isto é importante porque, conforme previamente abordado, a Sociologia tem um papel de formação cidadã, sendo

³ Nome fictício para preservar o anonimato do entrevistado.

central na formação do senso crítico destes estudantes, que os permitirá refletir sobre sua realidade – e as demais existentes – e agir, se assim o quiser, para modificá-la.

No ensino presencial, é possível que haja dificuldade de se criar este tipo de relação entre docentes e discentes, porém, mesmo que apenas o professor fale, a interação da presença de todos em um mesmo ambiente já configura uma proximidade maior do que em um ambiente virtual. Neste último, não se pode nem mesmo ter a certeza de que estão vendo ou ouvindo o professor, já que estar conectado na aula não significa, necessariamente, que o aluno esteja presente. A escuta no conceito de dialogicidade fica, então, comprometida – tanto a escuta do professor ao aluno quanto do aluno ao professor –, fazendo com que haja uma maior dificuldade em se criar uma relação dialógica. Existe, também, maior dificuldade na formação de afetividade entre professor e alunos no sentido de reconhecimento intersubjetivo da experiência do outro. Para que este reconhecimento seja possível, é necessário que, em primeiro lugar, se conheça esta experiência, o que é dificultado em uma relação atravessada pelos obstáculos da comunicação virtual. De modo geral, então, isto dificulta a construção desta afetividade – tida aqui como central nesta relação –, o que pode reforçar um ambiente de insegurança, onde os alunos não se sentem confortáveis para se manifestar, o que é muito prejudicial para o desenvolvimento do debate e para uma educação que fuja da unilateralidade.

Porém, é importante notar que, em relação à afetividade, o professor relata uma particularidade: a necessidade de atenção e de interlocução dos alunos, que fez com que, em alguns casos, fosse mantida uma certa confiança por parte deles em relação ao professor. O entrevistado coloca, inclusive, esta abertura ao diálogo, à escuta e à conversa como responsáveis por ter sido escolhido conselheiro de uma turma: “[...] 100% da turma me selecionou como conselheiro. Justamente por ter aberto esse espaço de diálogo e troca, né, e que eles pudessem colocar as questões deles, assim” (GUILHERME, informação verbal, 2021). Esta passagem deixa evidente a importância da proximidade entre professor e aluno para que se possa ter uma educação dialógica, porque é a afetividade que cria este conforto por parte do estudante em se abrir, questionar, se impor, se manifestar, relatar suas vivências e debater. Ao se demonstrar aberto e disponível ao diálogo com os alunos, o professor incentiva que eles aceitem este convite e estabeleçam este tipo de relação. A partir de então, torna-se possível se aproximar dos alunos e seus mundos, sabendo como relacionar os conteúdos a serem tratados em sala de aula com suas vidas. Desta forma, o diálogo da relação mais pessoal e direta entre aluno e professor, por vezes até mesmo para além da sala de aula, transforma-se em diálogo dentro dela, no

aspecto educacional. Isto seria a educação dialógica, em que o professor tem sucesso em lecionar de maneira a tornar todos os presentes parte importante do processo e, assim, guiar os alunos nesta caminhada.

É importante notar que, apesar de casos como este terem sido relatados, atribuídos ao que o professor chama de carência de certos alunos em tempos de isolamento, ele destaca que esta não é a situação da maioria dos estudantes. Na maior parte dos casos, como demonstrado anteriormente, os obstáculos gerados pelo ensino remoto causaram um afastamento ainda maior desta relação entre alunos e professor. Com câmeras desligadas e baixa participação, especialmente durante o ano de 2020, houve maior dificuldade em estabelecer um diálogo que tornasse possível a construção conjunta de conhecimento, gerando, assim, um aspecto de tendência mais unilateral nas aulas virtuais.

No ano de 2021, destaca-se, novamente, a particularidade de uma escola que oferece apenas o Ensino Médio, com alunos que passaram a maior parte de um ano letivo sem terem pisado na escola onde estão matriculados, não tendo conhecido pessoalmente colegas e professores. Porém, destaca-se também, sobre este último ano, que, com maior organização, estrutura e costume de alunos e professores com a situação, foi observado um grande crescimento da presença dos alunos nas aulas remotas. Presença esta que não significa, necessariamente, que tenha implicado em uma maior participação efetiva destes estudantes nestas aulas, mas que, segundo o relato do professor, foi uma mudança positiva, que causou uma diferença notável na qualidade das aulas.

Neste caso, mesmo com a continuidade da baixa interação com os alunos, o professor considera que ocorreu uma melhora significativa apenas pelo fato de estarem presentes e ter a realidade escolar mais aproximada dos tempos pré-pandêmicos, com grade de horários e aulas sendo transmitidas diretamente do ambiente físico da sala de aula. A interpretação dada pelo professor demonstra a multifatoriedade envolvida no processo de ensino-aprendizagem, que, segundo aqui defendido, deve centrar-se no diálogo, mas que possui, também, outras facetas, derivadas ou não deste conceito central. Neste exemplo retirado da entrevista, pode-se observar que, anterior ao estabelecimento do diálogo, está a presença em si. Afinal, para que se possa ter diálogo, é preciso que os alunos, primeiramente, estejam presentes em sala de aula – física ou virtual. Neste caso, apenas a maior presença já foi um indicativo de melhora das aulas, segundo a ótica do professor. Esta perspectiva demonstra que cada pequena mudança que se direcione à possibilidade de participação é vista como caminho para a interação e o diálogo pelo professor.

Tratando-se novamente sobre conceitos que cercam a afetividade, destaca-se a menção por parte do professor da palavra vínculo. Para ele:

[...] o aprendizado, ele tá nesse processo de criação de vínculo, criação de significado, né, o respeito. Acho que o vínculo se estabelece nessas trocas, assim. E, claro, claro que acaba afetando, porque, enfim, né, tu não tá ali, tu não tá expondo tuas ideias, tu não tá testando teus argumentos, né. E ciências sociais, enfim, tem muita coisa rolando na internet, a gente faz debate de gênero, a gente faz debate sobre política, a gente fala sobre questões do mundo do trabalho. Então, são coisas que eles também, na adolescência, tão pensando, tão interagindo, né. E de alguma forma constroem suas opiniões, assim, né. E, quando tá presencial, na troca e na conversa, até de se sentir à vontade em discordar, entendeu? (GUILHERME, informação verbal, 2021)

Nesta fala, o professor demonstra notar que o aprendizado dos alunos está diretamente ligado ao estabelecimento das trocas com eles, que cria, para além do vínculo, significado. Percebe-se, então, a conexão feita entre os estudantes conseguirem enxergar o significado deste processo e o sucesso do debate, baseado em suas vivências. Isto demonstra que é notável, para o docente, que esta identificação com os temas é parte importante do que motiva estes alunos a participarem ativamente das aulas, colocando suas opiniões, se manifestando, discordando de colegas ou até mesmo do professor. Porém, para além de encontrar maneiras de aproximar os estudantes dos conteúdos sociológicos, um aspecto também destacado é uma maior facilidade de se sentirem à vontade para debater no ensino presencial. Esta característica pode estar ligada, segundo o entrevistado, a diversos fatores presentes no ensino remoto, destacando-se certa vergonha de falar sozinho, não conseguindo enxergar os colegas para saber se também irão participar, e a falta de proximidade entre alunos e entre professor e alunos, que faz com que esta vergonha e o desconforto de se expor aumentem, conforme exposto anteriormente.

Entre outros fatores citados como causas da maior dificuldade de criação de afetividade na relação professor-aluno, destaca-se a diferença geracional, como afirma Sabino (2012). Apesar de este fator estar relacionado tanto ao ensino presencial quanto ao remoto, é importante trazer este aspecto para que se reflita acerca desta necessidade do professor de diminuir, como puder, esta distância entre gerações. Desta forma, para que se entre no mundo do aluno, estabelecendo um diálogo, para que, assim, se possa saber como relacionar este mundo com os conteúdos a serem abordados, é necessário que se esteja aberto a conhecê-lo. É, portanto, essencial para a educação dialógica, conforme anteriormente abordado, que se esteja em constante atualização e autorreflexão, incluindo

a responsabilidade de diminuir os impactos, que estarão sempre presentes, da diferença de idade cada vez maior – visto que os professores envelhecem, enquanto seguem dando aulas para alunos da mesma idade – entre discentes e docentes. Este é um aspecto central para o estabelecimento de relações de reconhecimento intersubjetivo ou da afetividade entre professor e aluno, parte importante da relação pedagógica.

Por fim, é necessário revisitar o conceito de autoridade discutido por Freire e Shor (1986), ressaltando, nas falas do docente, como este conceito se aplicaria na prática. Ao citar vínculo, afetividade e proximidade com seus alunos, o professor relaciona isso com a criação de significado por parte deles. Porém, é importante destacar que esta relação de confiança entre ambos, que auxilia o aluno a se sentir confortável de se manifestar, não significa licenciosidade, ou seja, uma falta de autoridade que causaria desorganização e mal funcionamento em uma sala de aula, deixando os alunos completamente livres.

A autoridade é importante justamente para que se possa organizar estes momentos de debate, de trocas e de manifestações, bem como auxiliar os estudantes a conectá-los com os conteúdos da aula. Portanto, mesmo fazendo parte da educação dialógica a maior horizontalidade entre professores e alunos, dando a ambos a mesma importância, isto não significa dizer que tenham o mesmo papel; o professor precisa da autoridade para se colocar neste seu papel nesta relação, já que obteve formação para isso. É esta autoridade, inclusive, que irá dar mais liberdade para os alunos, como citam Freire e Shor (1986) ao afirmarem que não há liberdade sem a autoridade. Isto se explica pelo fato de que, na completa desorganização, não há liberdade para nenhum dos presentes, já que se torna impossível que possam exercer quaisquer atividades que queiram. A autoridade organiza a liberdade individual de todos para que se possa ter uma liberdade coletiva.

É preciso, então, que se tenha autoridade, sem que esta se transforme em autoritarismo, o que iria em direção oposta ao diálogo. No autoritarismo, os alunos não teriam qualquer tipo de voz, cabendo ao professor todo o poder estabelecido ali, em uma divisão de poder amplamente desigual. Percebe-se, então, que tanto a licenciosidade quanto o autoritarismo se colocam em direções opostas à educação dialógica, pois esta necessita de liberdade, liberdade esta que só será possibilitada a partir da existência de autoridade por parte do docente em sala de aula.

4.4.2 Recursos Didático-Pedagógicos

Conforme relatado, no início da pandemia, no ano de 2020, após um período inicial de recesso – que se deu nas primeiras semanas, em que as escolas estavam, até então, esperando voltar com as aulas presenciais em breve –, a metodologia de ensino se deu da seguinte forma: os professores enviavam atividades e os alunos deviam respondê-las e enviá-las de volta. Aos alunos que não possuíam acesso à internet, estas mesmas atividades eram disponibilizadas impressas, podendo ser retiradas na escola. Este período, segundo o professor, foi o mais prejudicial, onde a participação era muito baixa e a interação com os alunos, quase nula.

Em seguida, iniciou-se um período em que eram realizadas aulas síncronas, após a escola conseguir fazer o vínculo com a Google – o que, segundo o professor, demorou a acontecer. Neste período, porém, era, ainda segundo ele, “complicado fazer aula síncrona” (GUILHERME, informação verbal, 2021), o que fez com que os professores mantivessem ainda muito presente a metodologia adotada até então: envio de atividades. Ainda, as aulas síncronas ocorriam apenas uma vez a cada quinze dias, o que acabou por manter o problema do retorno dos alunos: “e aí tu passa uma atividade, fica quase quinze dias sem encontrar os estudantes, voltam, muitos não fizeram” (GUILHERME, informação verbal, 2021).

Como pode-se observar, mesmo com o início das aulas síncronas, devido à sua pouca frequência, a proposta das atividades foi mantida. Assim, quando as aulas síncronas ocorriam, o professor utilizava sua metodologia das aulas presenciais: a projeção de *slides* no programa Power Point com o conteúdo, acompanhados de sua fala. Ao final desta aula, era passada uma atividade para que fosse entregue até o próximo encontro, quinze dias depois, mas, conforme relatado, muitos alunos não as realizavam. Neste período, a prática de ter disponíveis estas atividades, em formato impresso, na escola, para aqueles que não tinham acesso à internet, continuou, também com baixo retorno.

Segundo o entrevistado, a utilização destes *slides* já era sua metodologia nas aulas presenciais desde que começou a dar aula na EEEMPJ. Porém, a diferença era que, neste caso, as aulas se tornaram muito mais expositivas do que o modo expositivo-dialogado utilizado anteriormente. Isto porque, sem a resposta e interação dos alunos, o professor tende a falar sozinho, apenas expondo o que tem a dizer, como o entrevistado afirma: “tu não tem a troca, tu não tem a conversa. Sociologia é um processo de troca, de reflexão, de eles trazerem a experiência deles e observar em cima disso, né. Então um texto e

algumas questões que chamam atenção para aqueles conceitos não... não tem como” (GUILHERME, informação verbal, 2021). Portanto, a continuidade da utilização de atividades, enviadas digitalmente ou impressas na escola, e a baixa presença em aulas síncronas reforçaram ainda mais este caráter expositivo, sem retorno e interação.

Este não foi, porém, o único recurso utilizado nas aulas síncronas. Segundo o professor, uma grande mudança observada, comparando-se o período pré-pandemia e o pós, é que os alunos se mostram menos interessados pela apresentação de vídeos. Ele relata que, estando mais presentes em casa e passando, conseqüentemente, mais tempo no computador ou celular – já que, em período de quarentena, tudo era feito através destes aparelhos –, além da introdução de novos recursos, como a possibilidade de passar, até mesmo em áudios no Whatsapp, o conteúdo de maneira acelerada, seu interesse por este tipo de mídia diminuiu, tendo estes jovens dificuldade de foco e concentração quando o professor tentava utilizá-lo. Desta forma, percebendo esta mudança, o professor, que antes se utilizava do recurso frequentemente em sala de aula, teve de fazer adaptações, diminuindo sua frequência e buscando outras formas de atrair os alunos para o conteúdo. Uma das maneiras encontradas para fazer isto foi o Kahoot, uma plataforma de jogos educativos que pretende fazer o ato de aprender algo divertido. Além disso, dinâmicas como as que eram feitas no pátio da escola, com o objetivo de mudança de ambiente, por exemplo, tiveram que ser retiradas devido ao distanciamento social, mesmo agora com o período híbrido, onde alguns alunos retornam ao ensino presencial.

Com isso, foram necessárias alterações também no processo de planejamento do professor. O planejamento escolar é definido por Libâneo como o:

processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. (...) é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficamos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade. (LIBÂNEO, 1994, p. 222)

Com esta definição, podemos concluir que o planejamento é coerente com os princípios da educação dialógica, que exigem a conexão, por parte do professor, entre a vivência do aluno e o conteúdo escolar, bem como a autorreflexão constante sobre sua prática pedagógica. Havendo sido previamente discutida a relação entre a educação dialógica e os objetivos das aulas de Sociologia, conclui-se que, para que cumpra seus objetivos no ensino desta disciplina, o docente deve planejar suas aulas. Concordando-se com Libâneo, porém, é importante ressaltar que este planejamento não deve ser rígido e

imutável, estando sempre aberto à mudança, à adaptação e à flexibilidade. Isto porque ele deve ser construído de maneira a conectar a teoria da ação pedagógica com a prática em sala de aula e, sendo assim, deve ser objeto permanente da autorreflexão docente, como concorda o entrevistado: “se tu fizer um planejamento e tu passar por oitocentos alunos e ele continuar igual, é porque não tocou, é porque alguma coisa não tá funcionando” (GUILHERME, informação verbal, 2021). Ainda concordando com Libâneo, o professor dirá que a importância do planejamento é, justamente, ter-se uma base para o que ocorrerá em sala de aula. Desta forma, mesmo não ocorrendo exatamente da maneira como a ideia sobre ele foi construída, não se ficará completamente perdido, podendo até mesmo conectar alguma parte dele ao que está acontecendo, na prática, em sala de aula, que exija adaptação.

Tendo a educação dialógica direta ligação com o conceito de Sociologia Pública de Burawoy (2009), conforme previamente apontado, entende-se que a prática do planejamento é parte importante deste processo. Tendo a Sociologia Pública o objetivo de tornar os conceitos, teorias e temas sociológicos acessíveis a todos fora da Academia, é necessário que, para isto, deva-se haver, em primeiro lugar, bom domínio destes conhecimentos. Em segundo lugar, deve haver um planejamento de como esta conexão entre estes conhecimentos sociológicos e a população se dará, o que exige, também, conhecimento pedagógico. Para isto, é preciso de preparação prévia, de forma a ter uma base sobre a qual trabalhar e se consiga guiar o que quer que aconteça em sala de aula em direção ao conhecimento sociológico. Assim, mesmo trabalhando em cima de um tema trazido inesperadamente pelos alunos, se saberá lidar com esta situação e atingir o objetivo desejado. Mesmo porque, na educação dialógica, a ligação do conteúdo escolar com as vivências dos estudantes é central, o que torna o bom preparo essencial.

Em relação a isto, o professor relata que já utilizou temas trazidos pelos alunos, pelos quais eles estejam demonstrando interesse, para conectá-los com os conteúdos das aulas. Desta forma, percebe-se o esforço do docente em fazer a conexão entre a realidade do aluno e a teoria, aumentando seu interesse e envolvimento em sala de aula. Com o silêncio dos alunos e o desconhecimento do professor sobre eles observado durante o ensino remoto emergencial, torna-se dificultado o acesso às suas vivências e interesses, tornando mais difícil esta prática de relacioná-los ao conteúdo sociológico. Além disso, com a baixa participação e câmeras desligadas, os alunos, como discutido na seção anterior, tendem a não se manifestar, impossibilitando a prática do debate e da troca. É válido adicionar que, ainda sobre os recursos didático-pedagógicos que utiliza, tanto antes

como durante a pandemia, o professor afirma não utilizar com muita frequência o livro didático, principalmente na EEEMPJ, pública, já que nas escolas privadas ele é, por vezes, obrigado a fazê-lo. O motivo para isso é que prefere produzir os seus próprios materiais, parte deles pensados juntamente com os participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), um projeto de introdução à prática docente destinado a alunos dos primeiros anos dos cursos de Licenciatura, quando foi supervisor do projeto na escola.

Em relação às avaliações, uma importante característica dos métodos utilizados pelo professor é que ele ressalta a importância que há, para ele, de que as avaliações também sejam uma experiência, em que eles façam coisas novas e aprendam com elas, e não apenas para ganhar uma nota que os avalie, para que passem de ano. Portanto, as avaliações são, também, um instrumento didático, sendo propostas de maneira a auxiliar os alunos a compreenderem os conteúdos e, ainda, desenvolverem novos conhecimentos. Exemplos disso são as práticas de pesquisas, ensaios e etnografias, que devem, também, ser apresentados aos colegas. Em acordo com aquilo discutido na seção 3.2 deste trabalho, a pesquisa, bem como ensaios e etnografias, ensina ao aluno a autonomia, a junção da teoria e da prática e uma oportunidade de participação ativa na construção do conhecimento. Para além disso, sendo parte muito importante para a existência da Sociologia em si, faz, ela mesma, parte dos conteúdos que explicam o que é e para que serve esta disciplina.

Ao se utilizar a pesquisa como método de avaliação, leva-se os princípios da educação dialógica, na prática, para a sala de aula, se utilizando de um método prático e ativo para realizar uma avaliação que realmente esteja mais focada em ajudar o aluno no processo de aprendizado, e não em decorar conteúdos que poderão ser facilmente esquecidos depois, como é comum ocorrer em avaliações tradicionais. No caso da disciplina de Sociologia, avaliações como estas podem incentivar o exercício de imaginação sociológica destes estudantes, que irá auxiliá-los a desvendar a realidade social como algo não neutro, desenvolvendo o pensamento crítico, mudando seu olhar para o mundo. Esta prática de utilizar a pesquisa como avaliação, segundo o professor, já era utilizada em suas aulas pré-pandemia, tendo sido mantida, com as devidas modificações, à distância. Alguns exemplos destas adaptações foram, por exemplo, realizar entrevistas através de chamadas de vídeo, ao invés de presencialmente, e fazer o relato dos resultados através de apresentações também virtuais.

No ano letivo de 2021, como anteriormente mencionado, diversas mudanças ocorreram. Após um demorado processo de instalação de internet de melhor qualidade nas dependências da escola, e, também, com o começo da vacinação dos profissionais da educação, os professores iniciaram um processo de retorno ao ambiente escolar, lecionando diretamente da escola, em suas salas de aula, porém sendo filmados, enquanto os alunos assistiam de casa. Esta mudança, segundo o professor, levou a uma significativa melhora na participação dos estudantes, especialmente daqueles que, tendo entrado na escola no ano de 2021 já com este sistema, chegaram preparados para tal. Assim, o retorno de atividades e avaliações cresceu. Em relação à troca e ao diálogo, porém, a mudança ocorreu mais em relação aos alunos presentes na sala de aula, quando estes começaram a realizar este processo lento de retorno, mais para o final do ano. É importante trazer novamente, no entanto, que é ressaltado pelo professor que, mesmo com esta característica, apenas a maior organização de horários e aulas síncronas semanais já fizeram esta grande diferença, aumentando significativamente, ao menos, a presença dos alunos nas aulas, mesmo que não se manifestassem.

Em relação às mudanças necessárias para esta outra adaptação que precisou ocorrer na transição entre o ensino totalmente remoto e o híbrido, o professor destaca a dificuldade de lidar com os diferentes níveis de aprendizado dos alunos. Segundo ele, a orientação da escola era de fazer apenas revisão de conteúdos no primeiro trimestre, tendo em vista a notável dificuldade de aprendizado durante o ensino remoto, especialmente para aqueles que, sem acesso à internet, tiveram que realizar apenas as atividades impressas entregues na escola.

Neste contexto, o professor optou por ensinar conteúdos novos, seguindo com o planejamento, e buscar, continuamente, conteúdos antigos que fossem necessários para que se compreendesse estes inéditos. Esta opção se deu pelo fato de ele perceber que, devido à diferente qualidade de acesso entre os alunos que puderam participar mais das aulas remotas e os que participaram menos, era necessário que se revisasse, porém sem entediar aqueles que já havia, tendo presenciado as aulas síncronas remotas, aprendido aquele conteúdo. Devido ao lento retorno dos alunos e à conseqüente chegada frequente de alunos novos do remoto para o presencial, este resgate de conteúdos passados, conjuntamente com a introdução dos novos, tem se dado de maneira contínua. Vê-se como essencial, portanto, que se foque o olhar nesta dificuldade de aprendizado, que chamou a atenção em diferentes partes da entrevista, bem como sua ligação com os pontos já trazidos anteriormente.

4.4.3 Ensino-Aprendizagem

Como foco principal deste trabalho, que pretende compreender quais foram as dificuldades que o professor de Sociologia encontrou em cumprir o papel da disciplina em sala de aula durante o período remoto, torna-se essencial analisar de que forma todas estas características presentes na modalidade, que foram até então discutidas, afetaram o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Entende-se que, ao se afetar negativamente este processo, afeta-se também as possibilidades de que o trabalho do professor cumpra os objetivos da disciplina, previamente discutidos.

Analisando o relato do entrevistado, pode-se localizar diversos trechos que mencionam a dificuldade de presença, de participação e de motivação dos alunos. Segundo ele, tomando-se em consideração o período de aulas remotas síncronas em 2020, eram poucos os alunos que participavam. Porém, ainda assim, ele ressalta as exceções, estudantes que se envolviam mais, interagiam, debatiam; estes faziam parte de turmas em que “parece que eles se sentem mais seguros em participar” (GUILHERME, informação verbal, 2021). Esta segurança, de acordo com aquilo que o professor observa, tende a vir da relação entre os alunos: aquelas turmas em que eles são mais próximos entre si tendem a se manifestar mais. Sendo assim, a timidez para abrir a câmera e falar diminui. Isto porque os alunos parecem depender muito uns dos outros para que tenham coragem de participar das aulas, não querendo ser os únicos a o fazerem. Em algumas situações citadas, certos estudantes chegaram a abrir suas câmeras, mas fecharam quando ninguém mais fez o mesmo. Este fator da câmera aberta, relata o entrevistado, “ajuda muito, né, a câmera aberta ajuda a manter um pouco o foco, assim” (GUILHERME, informação verbal, 2021), o que demonstra a importância da dimensão visual, para um professor que estava habituado a ter seus alunos a sua frente em sala de aula, para a construção e manutenção de sua relação com estes estudantes. A insegurança de se estar dando aula “para o nada”, não receber uma reação dos alunos, mesmo que um olhar, torna difícil para o professor saber para onde dirigir sua aula. Isto se relaciona com um ponto anteriormente trazido: o fato de que as aulas se tornam mais expositivas.

A maior parte dos alunos apresentou dificuldade de acompanhar o ensino remoto, com exceção daqueles poucos discentes que conseguiram ter maior aproveitamento, segundo o professor, em alguns casos até maior do que no ensino presencial, devido a uma maior possibilidade de individualização do ensino. Como já citado, este *gap* foi maior ainda naqueles que pegaram atividades impressas para fazer em casa, sem ter

acesso nem mesmo às aulas síncronas. Este fator é atribuído pelo professor à falta de troca e debate, considerados por ele essenciais para as aulas de sociologia:

[...] até a própria ideia de debate e enfim, né... Eu exponho uma ideia em sala de aula, eles têm muito mais coragem de colocar ou de... Não entender, ou de, de repente, ‘discordei, porque ainda não compreendi esse raciocínio’, sei lá. E tu vai fazendo uma troca, né, e eles vão testando também, argumentos, assim, há uma interação muito mais forte do que no remoto, assim. No remoto, muito poucos, pouquíssimos alunos, [dizem] assim, ‘não, pera aí, professor, não entendi aqui’, né. (...) a interação foi bem, bem prejudicada [...] (GUILHERME, informação verbal, 2021).

Portanto, percebe-se que, além das já mencionadas dificuldades de conhecer e ajustar as aulas a seus alunos devido à falta de interação, ainda existe um outro fator muito importante: no ensino remoto, nota-se uma maior dificuldade dos alunos em terem coragem de se expressar, incluindo, aqui, manifestar suas dúvidas. Isto causa um acúmulo de questões não compreendidas pelos alunos, que, não tendo assimilado o conteúdo anterior, acabam por ter ainda mais dificuldade com o próximo, para o qual precisava ter compreendido o que foi anteriormente discutido; assim, torna-se uma bola de neve, com uma crescente dificuldade de aprendizado. O professor, não podendo ver nem ouvir seus alunos, impossibilitado de conhecer dúvidas, pontos de vista ou relatos e experiências, não tem, também, como respondê-las. A situação cria dificuldade para saber como continuar conduzindo sua aula e fazer a autorreflexão necessária se não recebe reações a ela.

Desta forma, o entrevistado relata que adaptações precisaram ser feitas durante o período de ensino remoto para que se tentasse melhorar a situação. Na EEEMPJ, os professores foram orientados, por exemplo, principalmente no período em que a escola não possuía ainda acesso ao Google Classroom, a enviar menos atividades aos alunos, tornando-as mais significativas, porém, em menor quantidade. Isto porque foi observado que os estudantes estavam demonstrando ansiedade, angústia, frustração e desmotivação em relação à quantidade de tarefas enviadas, em um período em que eles estavam sem aulas e seu processo de aprendizado estava dependendo apenas daquilo. Uma melhora nesta questão foi constatada quando as aulas síncronas iniciaram; porém, isto ocorreu apenas no último trimestre do ano letivo de 2020, sendo todo o período anterior prejudicado pela dificuldade de planejamento e resposta ágil à situação criada pela pandemia e pelo necessário distanciamento social.

O entrevistado relata que houve esforço de manter a lógica da avaliação da aprendizagem similares àquelas feitas em ensino presencial. O objetivo foi estimular no

aluno “a capacidade de criar significado com aquela avaliação, dele entender que não vai gerar só um número, mas que é um momento de ele ter uma experiência” (GUILHERME, informação verbal, 2021), criando algum tipo de motivação pelo ato em si da avaliação, e não seu resultado. Ao se mencionar a motivação, cabe lembrar que esta ideia de que ela deve ter por objeto o conhecimento em si, e não algo externo a ele, para que seja bem-sucedida, é citada por Freire e Shor (1986). A avaliação é, frequentemente, uma destas motivações, fazendo os estudantes se importem mais com a obtenção de uma boa nota do que com o que aprenderam. A atitude do professor de criar atividades em que ele saiba que os alunos tiveram que se envolver e ir além do que decorar conteúdos para uma prova demonstra um esforço de aproximação desta motivação dos alunos pela experiência em si. Além das notas, outra motivação externa que os estudantes costumam ter são os amigos que eles possuem na escola. Com o ensino remoto, o entrevistado afirma ter observado que esta convivência fez falta para os estudantes, atrapalhando sua motivação para estar presente nas aulas: “[os alunos] queriam estar na escola, queriam tá vivendo aquilo. (...) Não tão conseguindo se concentrar também, né, encontrar, assim, até motivação pra estar na escola e tal. Não conseguem fechar o significado de estar ali e é exaustivo, né, ficar tanto tempo na frente do computador” (GUILHERME, informação verbal, 2021).

Isto demonstra que, segundo a avaliação do docente, a falta de concentração dos alunos nas aulas remotas está ligada a esta ausência de motivação, vinda da distância do espaço escolar, de seus colegas e, até mesmo, de todo o resto de sua vida que se passava, previamente, na rua e estava, naquele período, em pausa. É importante que se note, com isto, que, mesmo que se defenda, aqui, a motivação pelo estudo em si, cabe destacar a importância do entorno dos estudantes para que isso seja possível. Ou seja, embora seja necessário que o aluno não dependa da existência de motivações externas para estudar, é, também, necessário que a falta destas não atrapalhe o aprendizado, sendo preciso criar condições para que este estudante possa construir um interesse voltado para o conhecimento. Tendo em vista a quarentena, especialmente no ano de 2020, em que estes estudantes permaneceram muito tempo dentro de casa, afastados dos amigos, de suas atividades sociais e até mesmo de quaisquer obrigações que tinham fora do ambiente doméstico, a sua motivação nestas áreas também se viu afetada. Para um aluno que vê sua motivação por muitas áreas de sua vida, simultânea e repentinamente, diminuir, torna-se ainda mais difícil que a crie pelo conhecimento, mesmo que embasada nele em si. Considerando-se que, como observado pelo professor, a realidade vivida é a de que muitos estudantes nem mesmo haviam criado motivação pelo aprendizado em si

anteriormente à pandemia, já fazendo-a dependente de fatores externos, a mudança nestes os afetou ainda mais.

A modificação na estruturação das aulas remotas no ano de 2021 surtiu uma melhora neste aspecto, segundo o entrevistado: “esse ano já mudou um pouco a situação, né, esse ano, bom... Os alunos já entenderam que não era só emergencial, né, que era algo que, enfim, uma prática que ia começar, então o primeiro ano começou com turmas bem cheias” (GUILHERME, informação verbal, 2021). Na EEEMPJ, que possui apenas Ensino Médio, foi ressaltada, então, esta diferença para os alunos que já entraram na escola seguindo este modelo de ensino, mais adaptados do que no ano anterior. Também de acordo com a observação do professor, este efeito ocorre mais nestas turmas de primeiro ano, que entraram no ano de 2021 na escola, e menos no terceiro, que parece estar sofrendo mais com o processo de luto de suas vivências no ensino presencial e de despedida do espaço escolar e de seus colegas. Para estes, que acabaram por viver quase seu Ensino Médio inteiro em ensino remoto, há maior problema de encontrar motivação. Como os alunos do primeiro ano entraram no Ensino Médio recentemente e, com a perspectiva de fim de pandemia devido ao começo da vacinação, já preveem as vivências que serão construídas a partir dali, torna-se mais fácil para eles formarem significado em torno do ato de estarem presentes nas aulas. De modo geral, porém, esta diferença entre o ensino remoto do ano de 2020 e o do ano de 2021, que já inicia um retorno ao presencial, se destaca positivamente. Mesmo ainda distantes, em sua maioria, do espaço escolar, a organização da grade horária, a presença dos professores em sala de aula e a volta gradual da sua vida social parecem ter modificado a postura dos alunos, criando a esperança de tempos melhores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista todos os pontos destacados ao longo deste trabalho, o relato do professor demonstra grandes dificuldades enfrentadas por ele durante suas aulas de Sociologia no Ensino Médio no período do ensino remoto. Pode-se notar que houve uma grande diferença entre os anos de 2020 e 2021, o que demonstra uma melhor adaptação à modalidade conforme se foi ganhando experiência. Além disso, fica evidente que o ensino remoto durante o ano de 2020 foi prejudicado pela baixa estrutura da escola estadual, não podendo ter as mesmas condições das escolas privadas em que o entrevistado também trabalha para oferecer aos seus alunos uma melhor experiência. A demora no oferecimento de um melhor plano de internet para que os professores pudessem dar aulas diretamente da escola, melhorando a organização da grade horária e, para alguns professores, a qualidade das aulas, é citada como problema. É importante notar, ainda, que a demora na vacinação dos profissionais da educação – e da população em geral – também contribuiu para a maior demora de controle da pandemia, o que ainda postergou a possibilidade de volta presencial dos alunos às escolas. Sem acesso à internet, alguns estudantes passaram quase dois de seus três anos de Ensino Médio realizando atividades impressas disponibilizadas na escola, o que foi, segundo o professor, a maneira menos eficaz de ensinar os alunos, já que estes estudantes foram os que mais demonstraram dificuldade de aprendizado.

Portanto, o ano de 2020, o primeiro ano de pandemia, foi o mais prejudicado em relação às condições do ensino remoto, segundo os relatos do entrevistado. Suas falas demonstram que a dificuldade de comunicação, tendo passado a maior parte do ano letivo não tendo acesso nem mesmo a aulas síncronas e, quando isto foi possível, tendo-as quinzenalmente, causou o que ele chama de *gap*, ou seja, uma falha no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Esta falha foi percebida com bastante evidência, tendo como causa, ainda segundo o entrevistado, esta necessidade, na escola pública, de se passar um ano letivo quase completo sem aulas, nem mesmo *online*. Com estas condições, coube aos professores e à equipe da escola a tentativa de adaptação a esta nova realidade, mas que se vê muito limitada e insuficiente às necessidades de discentes e, também, de docentes.

O ano letivo de 2021, considerado pelo professor como bastante superior em qualidade de ensino, se comparado ao ano anterior, ainda assim apresentou muitas falhas e dificuldades. Já com a possibilidade de se dar aulas síncronas semanais diretamente da

escola e com boa internet, o tempo de aula, a organização da grade horária e, ainda, a possibilidade de maior interação com os alunos surtiram efeito no seu aprendizado. Este ano, porém, apresentou uma particularidade: a recepção de novos alunos, que entraram no primeiro ano e que passaram a maior parte do ano letivo sem pisar na escola uma única vez. Desta forma, também não conheceram pessoalmente seus colegas ou os professores que os ensinaram e, da mesma maneira, os professores também não conheceram seus alunos. Neste último caso, com o agravante de não conhecer nem mesmo seus rostos, devido ao fato de que a maioria dos estudantes não abria suas câmeras para as aulas síncronas. Assim, mesmo apresentando uma melhora significativa em relação ao ano anterior, o ano letivo de 2021 demonstrou que, ainda que com a estrutura e organização que possibilitaram aulas síncronas semanais, a falta de interação entre alunos e professores, e até mesmo entre alunos, causada pelo ensino remoto, prejudicou o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Sem se verem – e mesmo, em diversos casos, sem terem se conhecido – os alunos se mostraram intimidados a participar das aulas, tendo sido observada uma redução significativa de perguntas, proposições, colocações ou comentários por parte destes estudantes, se comparado com o ensino presencial. Considerando, então, a interação, a troca e o debate como essenciais ao ensino de Sociologia, conclui-se que, nesta disciplina específica, objeto de investigação deste trabalho, o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes foi modificado de maneira negativa pelo ensino remoto emergencial.

Com a falta destes elementos, causada por todos os motivos já citados, as aulas se tornaram mais expositivas e unilaterais, fazendo com que fosse dificultado o desenvolvimento de certos aspectos essenciais às aulas desta disciplina. Tendo como objetivos principais a desnaturalização e o estranhamento, que pressupõem imaginação sociológica e resultam em formação de pensamento crítico, as aulas de Sociologia exigem esta troca entre alunos e professores. O ensino remoto emergencial tornou difícil o conhecimento do professor em relação a seus alunos – e vice-versa –, repercutindo no estabelecimento de laços afetivos e na motivação destes alunos. Como consequência, tornou-se limitado o desenvolvimento da disciplina. A precariedade das trocas, pela condição do ensino remoto, limitou a construção conjunta do conhecimento na disciplina de Sociologia. A impossibilidade de estarem juntos em sala de aula presencial, a mediação pela tecnologia e o uso do tempo tornados possíveis no contexto da pandemia produziram dificuldades para incentivar os estudantes ao estranhamento e à desnaturalização com vistas ao necessário pensamento crítico.

Conforme discutido previamente, observa-se que um ponto central dos problemas enfrentados durante o ensino remoto foi a falta de preparo e planejamento, já que as aulas tiveram que ser adaptadas para outro modelo de ensino rápida e repentinamente. Sendo assim, planejamentos preparados para o ensino presencial foram transferidos ao ensino virtual, sem existir um preparo dos profissionais para que esta adaptação fosse feita em sintonia com as necessidades que cada modelo de educação apresenta. Nota-se que foi uma mudança imposta por necessidades sanitárias, o que também influenciou o psicológico de alunos e professores, já afetado pela existência da pandemia em si e todas as suas decorrências.

Desta forma, é importante que esta experiência seja investigada com atenção e utilizada para se pensar o futuro da educação. Com o crescimento do uso de tecnologias e as mudanças geracionais, a educação deve se mover também, para que seja efetiva em seu objetivo, ou seja, o aprendizado dos alunos. Não acompanhando as mudanças no mundo em que se localiza, a educação tende a falhar cada vez mais em conseguir cativar seu interesse e motivá-los, como bem apontado pelo professor ao falar sobre a mudança em relação à exibição de vídeos em sala de aula. A pandemia e suas consequências causaram muitas mudanças em todos os indivíduos que a vivenciaram, incluindo crianças e adolescentes que se preparam para voltar gradualmente ao ensino presencial. É preciso que se considere estas vivências e seus efeitos, bem como a experiência do ensino remoto, para que se possa pensar um futuro da educação que inclua a tecnologia, paralelamente a utilização de diversos métodos e instrumentos didático-pedagógicos que valorizem as relações entre as pessoas, entre professores e estudantes. Sugere-se, então, que se continue a produção de trabalhos acerca do tema, com o objetivo de, melhorando sua compreensão sobre ele, estar mais preparados para os próximos desafios que virão para o campo da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Filosofia e Sociologia no Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12768-filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio-sp-1870990710#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%209.394%2F96%20disp%C3%B5e%3A&text=36%20da%20Lei%20no%209.394,nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. N. 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, 2006, v. 3.

BURAWOY, Michael. A sociologia pública em tempos de Barack Obama. **Caderno CRH**, [s. l.], v. 22, n. 56, p. 233–244, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-49792009000200002>.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 45, n. 4, p. 1–20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>.

Escola Estadual de Ensino Médio Prado Júnior. **Site institucional da escola**. Acesso em: 20 out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 52ª edição, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 15ª edição, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 60ª edição, 2016.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz & Terra Educação, 1986.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6ª. Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GUILHERME. Entrevista I. [set. 2021]. Entrevistadora: Luíza Mattos Jobim da Costa. Porto Alegre, 2021. 1 arquivo .mp3 (60 min.). O roteiro desta entrevista encontra-se no Apêndice A desta monografia.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua 2019 - Educação**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). **Censo Escolar 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 out. 2021.

JENKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: Particularidades e Desafios Contemporâneos. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 113-130, 2007.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social : para que serve o ensino da sociologia ? **Revista de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 45, n. 1, p. 45-61, 2014.

LEITE, Kelen Christina; MARTINS, Marcos Francisco; CORROCHANO, Maria Carla; DA SILVA, Carolina Modena. Sociologia no Ensino Médio: institucionalização da disciplina e produção científica sobre o tema. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 123-134, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.25548>

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação Em Tempos De Pandemia No Brasil: Saberesfazeres Escolares Em Exposição Nas Redes. **Revista Docência e Ciberultura**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.51026>

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Disputas curriculares: o que ensinar de sociologia no ensino médio? **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 261-267, 4 nov. 2015. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. <http://dx.doi.org/10.4013/csu.2015.51.3.03>.

RAIZER, Leandro; MEIRELLES, Mauro; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Ensino de Sociologia no Rio Grande do Sul: desafios de formação docente e de metodologia de ensino. In: OLIVEIRA, Dijaci David de; RABELO, Danilo; FREITAS, Revalino Antonio de. **Ensino de Sociologia: currículo, metodologia e formação de professores**. Goiânia: UFG, 2011. p. 167-188.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Educação. **Novo Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/novo-ensino-medio>. Acesso em: 08 out. 2021.

SABINO, Simone. **O afeto na prática pedagógica e na formação docente: uma presença silenciosa...** São Paulo: Editora Paulinas, 2012.

SANDER, Isabella. O que muda com a reforma no Ensino Médio, que começa em 2022? **Gaúcha Zero Hora**, Porto Alegre, 4 ago. 2021. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2021/08/o-que-muda-com-a-reforma-no-ensino-medio-que-comeca-em-2022-ckrwfat7z006r013bzquiy6u0.html>. Acesso em: 08 out. 2021.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

SILVA, Ileizi Fiorelli. **O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas**. MEC, Brasília, 2010. (Col. Explorando o Ensino - Sociologia. Coord. Amaury César Moraes).

SILVA, Silvana Lovera. A dimensão da afetividade na relação professor/aluno. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 2, p. 168-175, 2019.

SOARES, David Gonçalves. A pesquisa como ferramenta de ensino em sociologia: sentidos, obstáculos e potencialidades em livros didáticos e em práticas docentes. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 53, n. 2, p. 378-388, mai/ago 2017.

APÊNDICE 1 – Roteiro de Entrevista

- 1) Você notou diferença na quantidade de alunos que, de alguma maneira, participaram das aulas em relação à quantidade de presentes em aulas presenciais anteriormente à pandemia?
 - a. Se sim, aproximadamente, de quanto foi essa mudança?
 - b. Você sabe os motivos pelos quais os alunos faltaram?

- 2) Como você avalia a participação dos alunos nas aulas, de modo geral?
 - a. Quais eram as maneiras de participar que existiam?
 - b. Dos alunos que participaram, você saberia dizer quantos participavam por computador e quantos por celular, aproximadamente?
 - c. Dos alunos presentes nas aulas síncronas, quantos abriam as câmeras?

- 3) Houve mudança nas avaliações realizadas no ensino remoto, se comparadas às avaliações realizadas em ensino presencial?
 - a. Se sim, quais foram essas mudanças?
 - b. Por que você resolveu fazer estas mudanças?
 - c. Se não, por que você decidiu mantê-las da mesma forma?

- 4) Como você avalia o aprendizado dos alunos durante o período de ensino remoto? Acha que aprenderam menos, igual ou pior, se comparado às aulas presenciais?

- 5) Você sente que, durante as aulas síncronas, o estabelecimento de sua comunicação com os alunos foi dificultado, se manteve o mesmo ou foi melhorado, se comparado às aulas presenciais?
 - a. Quais foram as diferenças observadas neste quesito?
 - b. Por que você acha que isso ocorreu?

- 6) Fora das aulas síncronas, houve mudanças nos meios de você se comunicar com seus alunos, como, por exemplo, redes sociais?
 - a. Que efeitos isso gerou?

- 7) Em relação ao diálogo e ao afeto estabelecidos com seus alunos, você sentiu alguma mudança?
 - a. Para melhor ou para pior?
 - b. Isso influenciou em suas aulas e no processo de ensino-aprendizagem dos alunos?

- 8) Como você avalia a sua relação (de forma geral) com os alunos durante o período de aulas remotas?
 - a. Melhorou ou piorou, se comparada àquela anteriormente à pandemia?

- 9) Você fez alguma mudança em relação aos conteúdos ensinados, devido ao ensino remoto?
 - a. Se sim, quais foram essas mudanças?
 - b. Por que você decidiu fazê-las?
 - c. Se não, por que decidiu mantê-los?

- 10) Quais foram os recursos didático-pedagógicos utilizados nas aulas online?
 - a. Eles foram diferentes daqueles que eram utilizados anteriormente, nas aulas presenciais?
 - b. Por quê? (Por que foram os mesmos ou por que foram diferentes)

- 11) Em relação ao planejamento de aulas, você mudou a maneira de fazê-lo?
 - a. Se sim, como?
 - b. E por quê?
 - c. Se não, por que você decidiu não fazê-lo?