

É POSSÍVEL ADAPTAR A FILOSOFIA PARA O SISTEMA EAD?

IS IT POSSIBLE TO ADAPT PHILOSOPHY FOR DISTANCE LEARNING?

Ana Karine Braggio¹

Tomás Farcic Menk²

Resumo: Nesse artigo, os autores propõem uma reflexão sobre a adaptação do ensino de filosofia para a modalidade de ensino a distância. Justifica-se a necessidade de refletir sobre essa temática principalmente no contexto da pandemia da Covid-19. O isolamento social afetou o sistema de ensino presencial e instrumentos legais e normativos passaram a ser editados, possibilitando que atividades pedagógicas a distância seja computada para fins de cumprimento da carga horária mínima anual obrigatória, constante na legislação brasileira. Assim, surge a questão: é possível adaptar o ensino de filosofia para a modalidade de ensino a distância? Essa problemática poderia se desdobrar para qualquer tipo de disciplina; optou-se pelo ensino de filosofia por ser a área de atuação dos autores. Por tanto, nesse trabalho, recuperou-se o significado de educação, ensino, modalidades de ensino, ensino presencial, ensino a distância e ensino de filosofia. Analisando as diretrizes para o ensino brasileiro e principalmente duas produções internacionais, um estudo empírico francês e um relato norte-americano, respectivamente da professora Muriel Briançon e do professor Harry Brighouse, observou-se a necessidade da sincronicidade temporal entre professor e alunos, não como modo essencial de desenvolver a reflexão filosófica, mas como modo possível para o contexto em que o isolamento social é fundamental.

Palavras-chave: Ensino. Modalidade de ensino. Ensino de filosofia. Ensino Presencial. Ensino a Distância.

Abstract: In this paper, we propose a reflection on the adaptation of philosophy teaching to the distance learning modality. Such a reflection is relevant mainly in the context of the Covid-19 pandemic. Social isolation affected the on-site education system, so legal and normative instruments started to be edited, enabling distance teaching activities to be computed in compliance with the mandatory minimum annual workload contained in Brazilian legislation. Thus, a question arises: is it possible to adapt the teaching of philosophy to the modality of distance learning? Although this problem could unfold for any type of discipline, we chose to focus on the teaching of philosophy because this is our area of expertise. Therefore, in this work, we recover the meaning of education, teaching, teaching modalities, classroom teaching, distance learning, and philosophy teaching. We analyze the guidelines for Brazilian teaching and mainly two international productions, a French empirical study and a North American report, respectively by Professor Muriel Briançon and Professor Harry Brighouse, and conclude that there is a need for temporal synchronicity among teacher and students, not as an essential way of developing philosophical reflection, but as a possible way for a context in which social isolation is fundamental.

Keywords: Teaching. Teaching method. Philosophy teaching. Face-to-face teaching. Distance learning.

¹ Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Email: anakarinebraggio@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8339-4700>

² Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Email: tomas_farcic@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1398-2248>

Introdução

A pandemia que afligiu todo o planeta no início de 2020 e a consequente proibição das aulas presenciais criou um cenário totalmente atípico no âmbito educacional. Às pressas, professores, alunos, educadores, coordenadores, diretores e toda a comunidade escolar foi convocada para resolver problemas urgentes, como, por exemplo, desenvolver um ensino a distância satisfatório, sem nenhum planejamento prévio? Ou ainda, como promover uma aprendizagem plural, inclusivo, universal se muitos alunos não têm acesso a condições mínimas de ensino remoto, como computador, celular, internet, uma sala de estudos, um aparelho eletrônico pessoal (muitas vezes compartilhado para toda a família) ou mesmo energia nos períodos letivos? Também aparecem problemas pontuais sobre metodologias, didáticas, plataformas de uso, seleção de conteúdo.

A disciplina de filosofia não é exceção. Ela também é impactada e tem que resolver seus próprios problemas. É nesse sentido que se dirige nosso estudo, isto é, entender se é possível adaptar a filosofia para o sistema remoto de ensino e aprendizado, visto que o presencial está impossibilitado. Não ignoramos a importância das outras questões que a situação nos impõe. Porém, dentro de todos os escopos de dificuldades que pandemia nos apresenta, nós nos dedicamos a resolver especificamente se é possível fazer a passagem do presencial para o remoto.

Desta forma, devemos clarificar alguns conceitos para responder nossa questão central. Primeiramente, analisamos a situação da educação no Brasil durante a pandemia, para entendermos qual a dimensão do desafio a ser enfrentado. Em seguida, definimos o que é o ensino de filosofia e quais são os postulados básicos que o definem. Fundamentar esta questão é importante para estabelecer quais os princípios que caracterizam se o ensino a distância é satisfatório ou não. Ou seja, o que o ensino a distância deve promover para suprir as necessidades básicas que se demandam da disciplina de filosofia.

O problema subsequente é analisar e distinguir os conceitos básicos, tais como, o que entendemos por ensino, o que entendemos por educação, ou ainda, o que entendemos por ensino a distância ou como se configura a modalidade de ensino a distância. Para tanto, devemos investigar alguns documentos oficiais a fim de estabelecer os elementos básicos de ensino a distância e quais são suas diferenças para o ensino presencial. A investigação desses conceitos básicos pode nós prover suporte para análise de nossa questão central.

Por fim, unificamos todos estes elementos para entender se o ensino a distância supre os elementos mínimos para satisfazer o ensino e o aprendizado de filosofia. Obviamente, tal objetivo demanda pesquisas empíricas ou, no mínimo, alguma observação de natureza prática. Esse material ainda é escasso, principalmente se restringirmos nossa busca ao ensino de filosofia. Essa escassez nos conduziu a buscar por estudos internacionais. Localizamos dois textos que jogam alguma luz no caminho que devemos trilhar. O primeiro material textual é um artigo francês resultado de uma pesquisa prática, na qual a Prof. Dr. Muriel Briançon analisou dois grupos de alunos que cursaram a mesma disciplina filosófica, porém, o primeiro no sistema remoto, e o segundo no sistema presencial. O segundo texto é um relato de docência do Prof. Dr. Harry Brighouse, que narra a sua adaptação forçada ao sistema remoto.

Esses estudos, juntamente com nossa análise do material teórico, apontam no sentido de que é possível um ensino a distância funcional, porém, alguns elementos muito importantes devem estar presentes para que este ensino e aprendizagem remotos funcionem. Primeiro, deve ser um ensino, na medida do possível, síncrono e, também, um ensino onde já exista uma familiaridade entre a comunidade educacional, isto é, entre os próprios discentes e entre eles e os docente. Porém, é nítido uma percepção de que o ensino remoto não é, de fato, um substituto completo para as aulas presenciais. Existem elementos das aulas presenciais que o ensino a distância não consegue efetivar. São estes elementos que nosso artigo pretende apresentar.

1. A educação brasileira na pandemia

O contexto atual da Pandemia da Covid-19 gerou a necessidade de isolamento social e afetou todas as atividades presenciais. No sistema educacional, as aulas presenciais foram suspensas em todo o Brasil. São mais de 47 milhões de estudantes que não estão frequentando a escola na tentativa de conter a disseminação do vírus (BANCO MUNDIAL, 2020). A decisão de suspender as aulas foi tomada pelas redes de ensino e comprometeu o cumprimento legal da carga horária mínima anual de 800 horas para o ensino fundamental e médio, bem como a distribuição dessa por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar³.

³ Cf. inciso I art. 24 da Lei nº 9.394/1996.

Em caráter excepcional, Decretos, Resoluções, Medidas Provisórias, Portarias, Pareceres e outros instrumentos legais e normativos passaram a ser editados, por municípios, estados e pela federação, com intuito de reorganizar o calendário escolar, possibilitando que atividades a distância sejam computadas para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Um dos últimos documentos publicados é o Projeto de Lei de Conversão nº 22 da Medida Provisória nº 934 (BRASIL, 2020b), que assegura, em caráter excepcional, que “atividades pedagógicas não presenciais” possam ser computadas para o cumprimento da carga horária mínima anual e dispensa todos os sistemas de ensino de cumprir o mínimo de dias letivos estabelecidos em lei.

Citamos o Parecer nº 5/2020⁴ do Conselho Nacional de Educação: nesse documento, considera-se que validar atividades escolares “não presenciais” é a única alternativa concreta diante da impossibilidade do convívio escolar presencial e a única forma viável de cumprimento da carga horária mínima anual sem prejudicar o calendário escolar dos próximos dois anos, visto que o período de prolongada suspensão ocasionará dificuldades para reposição na forma presencial. Esse parecer também considera que a ausência de atividades escolares de modo regular acarretará retrocesso do processo educacional, aumento da evasão e do abandono escolar, que pode ser amenizado pelo sistema “não presencial”. Além disso, a presença da instituição escolar, por mínimo que seja, pode reduzir os danos estruturais e sociais dos estudantes e das famílias de baixa renda, bem como amenizar os riscos de violência doméstica de crianças e mulheres em situação mais vulnerável.

Manter os alunos estudando em meio a situação pandêmica é um desafio educacional sem precedentes no Brasil. Segundo o Relatório de Estudos do Banco Mundial (2020), a primeira medida dos governos dos países afetados pela pandemia frente ao ensino foi substituir o formato presencial pelo remoto. Sua execução, para ser eficaz e inclusiva, depende de vários fatores que perpassam pela infraestrutura tecnológica do país, formação de profissionais capacitados, desigualdades socioeconômicas dos alunos, deficiências de aprendizagens anteriores à pandemia, ausência da escola enquanto rede de proteção, entre outros. Esses elementos reforçam a educação enquanto direito de todos e dever do Estado e da família. Mas, como assegurar, nessa transposição do ensino

⁴ O Parecer nº 5 de junho de 2020 foi parcialmente homologado através do parecer nº 9 de julho de 2020. Após o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) solicitar que o ponto sobre avaliações e exames no contexto da situação de pandemia, fosse visto a fim de que seus efeitos não implicassem em óbices ou prejuízos a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

presencial para o remoto, o desenvolvimento filosófico do educando? O mesmo ensino de filosofia que consideramos no sistema presencial é possível de ser adaptado para o sistema a distância? O ensino e a aprendizagem de filosofia são exequíveis através da modalidade a distância?

No cenário brasileiro, a crise da educação, sobretudo no ensino básico, já estava evidenciada por diversos indicadores que se traduzem na sua baixa qualidade, antes mesmo da pandemia. Diversas avaliações externas são utilizadas para aferir o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, por mais que haja críticas a essas avaliações por não condizerem com a realidade de cada escola, educador e educando, sem considerarem as diversidades culturais, econômicas, sociais e políticas de cada região, elas indicam, grosso modo, alguns problemas da gestão e política educacional. Ilustrado, por exemplo, nos altos índices de crianças que ao final do 3º ano do ensino fundamental não demonstram os níveis esperados de proficiência em leitura, escrita e cálculos matemáticos para essa etapa da alfabetização. As mensurações realizadas pela avaliação nacional de alfabetização (ANA), nos anos de 2014 e 2016, apontam que praticamente metade dos alunos da rede pública não estão sendo devidamente alfabetizados. Analisando os índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB), observamos que esta defasagem do ensino se arrasta e aumenta ao avançarmos do ensino fundamental para o médio (BRASIL, 2020a). Quanto a disciplina de filosofia, os dados de 2016 do Censo da Educação Básica revelam que infelizmente apenas 43,1% dos professores que atuam na docência dessa disciplina são efetivamente formados em cursos superiores de Filosofia. No ranking das disciplinas do ensino médio com menor índice de professores formados na área em que atuam, a filosofia está em 4º lugar: Sociologia apresenta 25,8%, Artes 39,8% e física 41,4% (BRASIL, 2018). Convém apontar a necessidade de as disciplinas serem ministradas por profissionais formados na área, para que sejam respeitadas suas especificidades e contribuindo para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade. Nesse contexto, faz-se necessário pensar o que é o ensino de filosofia, bem como sua importância para o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

2. O ensino de Filosofia

Considerando a perspectiva histórica, constatamos que o campo de estudo “ensino de filosofia” é recente e pouco amplo no Brasil. Considerando que a filosofia foi banida do ensino médio em 1964 e só voltou como obrigatória em 2008, pouco interesse havia

na pesquisa de metodologias, didáticas, conteúdos, visto que não teria campo de implementação imediata. O avanço do ensino de filosofia nesse período ficou restrito a poucos e inabaláveis pesquisadores, como Silvio Gallo, Water Kohan, Lídia Rodrigo entre outros. Um sintoma claro desse avanço tímido do ensino de filosofia pode ser observado quando comparado a outras disciplinas. A ANPUH (Associação Nacional de História) conta com vinte e quatro grupos de trabalho, sendo dois dedicados ao ensino (8% dos grupos de trabalho). Na ANPOF (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia), temos setenta e dois grupos de trabalho, sendo apenas um dedicado ao ensino de filosofia (1,3% dos grupos de trabalho). Nas Ciências Sociais, que retornaram ao currículo obrigatório junto com a filosofia em 2008, já existe uma associação própria para debater o ensino de ciências sociais (ABECS).

Outra consequência residual do período em que a filosofia não era parte obrigatória do ensino básico é a predominância do aspecto bacharelesco dos cursos de filosofia no Brasil. Não apenas os cursos com foco na pesquisa acadêmica relegam o ensino de filosofia ao segundo plano, mas até mesmo cursos de licenciatura, cursos de formação de professor, se distanciam do ensino e privilegiam estudos exegeticos. Outra forma de se observar essa disparidade é nas pesquisas em ensino de filosofia. São raros os departamentos de filosofia que desenvolve essa linha de estudos. O que comumente ocorre é que o aluno de filosofia, interessado em pesquisas de ensino de filosofia, migre para a pós-graduação de pedagogia, e lá desenvolva suas pesquisas. Raramente esses estudos são gerados dentro dos próprios departamentos de filosofia. Assim sendo, o pesquisador fica restrito ao debate com outros pesquisadores de ensino, e não de ensino de filosofia.

Essa “disputa” cria um problema crônico nos cursos de filosofia: a incompatibilidade entre os conteúdos filosóficos e o seu ensino. Isto é, o conteúdo filosófico é trabalhado no aspecto bacharelesco, na qual predomina a análise exegetica de textos e escrita de artigos explicativos de trechos específicos. Quando o aluno atinge o período de ensino e prática de ensino (geralmente os dois últimos anos), ele recebe aulas de conteúdos pedagógicos, geralmente ministrados por algum professor do departamento de pedagogia. Em raras situações, os professores em formação terão um professor formado em ensino de filosofia. Nesse cenário, os saberes em nenhum momento “conversam”. Os alunos não conseguem relacionar o conteúdo das aulas filosóficas com as aulas pedagógicas. Por fim, eles aprendem a lecionar “na prática”.

Essa reconstrução das dificuldades enfrentadas pelo ensino de filosofia é apenas para ressaltar que ainda existem muitos campos de estudos para serem desenvolvidos. Portanto, quando falamos em ensino a distância de filosofia, o problema é muito maior do que apenas a distância. E, nesse sentido, dada a vastidão de temas a serem abordados e o campo que precisa ser desenvolvido, como metodologias, conteúdos⁵ e formas de ensino, o nosso foco nesse estudo, para contribuir com o campo de ensino de filosofia, será verificar o que os documentos oficiais definem como ensino de filosofia, evitando a problematização dos demais tópicos, visto que eles precisam, cada qual, de pesquisas próprias, empíricas e individualizadas. O PCN especificamente, embora não defina filosofia e o seu ensino, transmite a tarefa de definição para o professor:

Em suma, a resposta que cada professor de filosofia do Ensino Médio dá à pergunta (b) “que filosofia?” decorre, naturalmente, da opção por um modo determinado de filosofar que ele considera justificado. Aliás, é fundamental para esta proposta que ele tenha feito sua escolha categorial e axiológica, a partir da qual lê e entende o mundo, pensa e ensina. Caso contrário, além de esvaziar sua credibilidade como professor de Filosofia, faltar-lhe-á um padrão, um fundamento, a partir do qual possa encetar qualquer esboço de crítica (BRASIL, 2000, p. 48.).

Essa “definição” inicial de filosofia apresentada pelo PCN é, propositalmente, vaga e generalista, demandando ao professor que construa a sua própria identidade filosófica, para então, desenvolver sua metodologia e sua seleção de conteúdo. É um trabalho complexo, nada fácil e muito menos bem definido, pois podemos ter diversas construções distintas do que seja a filosofia o ensino de filosofia.

Em vista das dúvidas e dificuldades apresentadas pelo PCN e pela falta de material de apoio ao professor, o MEC publicou 8 anos depois as Orientações Curriculares Nacionais (OCN), com informações complementares, definindo possibilidades de metodologia, de conteúdo etc. No que diz respeito ao ensino de filosofia, o OCN acrescenta novo elemento: é preciso trabalhar a reflexão, característica básica do filosofar:

Ademais, se descrevermos alguns procedimentos característicos do filosofar, não importando o tema a que se volta nem a matriz teórica em que se realiza, podemos localizar o que caracteriza o filosofar. Afinal,

⁵ Vejamos o caso de outras áreas, mesmo entre as humanas. A história, por exemplo, possui uma estrutura muito bem definida dos conteúdos e do desenvolvimento desses diversos conteúdos.

é sempre distintivo do trabalho dos filósofos sopesar os conceitos, mesmo diante de lugares-comuns que aceitaríamos sem reflexão (por exemplo, o mundo existe?) ou de questões bem mais intrincadas, como a que opõe o determinismo de nossas ações ao livre arbítrio. Com isso, a Filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras tornando-se reflexão. (BRASIL, 2008b, p. 22).

Embora o termo “reflexão”⁶ seja amplo e de múltiplas acepções, é possível extrair do documento uma definição minimamente precisa. A reflexão ocorre durante a leitura de textos de base filosófica, na formulação de argumentos, na produção de textos e nos debates coletivos (BRASIL, 2008b, p. 26). Ou seja, o texto, a leitura e o debate já são suficientes para a atividade filosófica. Por outro lado, a simples leitura “morta” do texto, apenas em seu sentido superficial, sem uma análise profunda, não é uma relação filosófica. Em suma, o que caracteriza uma aula de filosofia que proporcione a reflexão não é meramente o texto, mas a forma de se abordar e trabalhar o texto. O docente deve se apoiar no documento, porém, com uma atitude reflexiva. A implementação da BNCC não melhorou este cenário. Embora se possa considerar alguns avanços, como na transdisciplinaridade dos temas filosóficos, não encontramos neste documento nada que se refira a definições precisas do que é o ensino de filosofia e quais são seus métodos.

Um professor, para que consiga determinar sua própria perspectiva axiológica, precisa, para além de leituras exegéticas, refletir acerca dos textos e do seu mundo para que chegue a suas próprias conclusões. Assim, ele pode proporcionar aos alunos autêntica atividade filosófica, quando reflete coletivamente acerca de temas filosóficos. Nesse sentido, o documento exige que o professor, para que se cumpra o ensino de filosofia, seja ele mesmo filósofo, ou que tenha, ao menos, uma atitude reflexiva.

Nesse contexto, convém refletir sobre o fenômeno educativo e recuperar seu significado. O momento atual, em que a pandemia forçosamente nos faz rever a transposição da educação escolar, oferecida até então de modo presencial para os mais diversos formatos a distância, parece ser uma oportunidade e um convite para revermos não só o processo educacional, mas também os objetivos da educação, que já apresentava deficiências em seu significado e sentido antes da pandemia.

⁶ O termo vem do latim *reflexus* que é uma derivação de *flexus*, que significa dobrar, fazer virar, girar, dirigir em marcha ré. Com o acréscimo do prefixo *re* o termo remete a voltar para trás, curvar-se, inclinar-se ou voltar-se para si. (ERNOUT; MEILLET, 2001, p. 239-240).

3. Educação. Ensino. Modalidade de Ensino

Nesse tópico, apresentamos o significado de três termos importantes para (re)pensarmos a educação e as mudanças que a pandemia está nos forçando a vivenciar no ensino.

3.1 Educação

Começamos pela compreensão da palavra *educação*, que é a forma nominalizada do verbo educar. No Dicionário Etimológico de Língua Latina encontramos o termo *ēdūcō*, com uma definição sucinta, relacionando o termo com *educaree* não com *edūcere*. Há diferenças entre esses termos, mas é fundamental compreendermos ambos, para construirmos o significado de educação. Assim, é necessário rever a estrutura do termo, que é formado pelo prefixo *ex* acrescido à raiz *dūcō*.

Essa raiz, em seu uso primitivo refere-se a conduzir, levar, guiar, chefiar (um exército), etc. *Dūcō* tem sido usado figurativamente para designar tudo que se relaciona com a ideia de conduzir e manter continuamente. Por sua vez, sua derivação *dūcerere* relaciona-se com a estima em construir, assegurar-se, poder contar com algo ou alguém e se tornar como ele⁷. Acrescentando o prefixo *ex*, que significa para fora, *edūcere* passa a ser o ato de conduzir para fora, tirar de dentro, fazer sair, extrair, estimulando uma construção ou um propósito a ser atingido, de modo que podemos relacionar esse termo com a preparação das pessoas para si e para o convívio em sociedade (ERNOUT; MEILLET, 2001, p. 185).

Quanto ao termo *educare*, ele é utilizado no sentido de criar, nutrir e fazer crescer uma criança; é o ato de elevar, instruir e formar. Assim, *educare* é fazer a criança passar da potência ao ato (MARTINS⁸, 2005, p. 33). Mas convém assinalar que assim como não podemos ensinar uma semente a crescer, também não podemos ensinar uma criança a crescer. O que nos cabe é acompanhar atentamente seu desenvolvimento e dar condições

⁷ Vale destacar que *dūcere*, também pode ter conotações com o termo *enganar* através de composições como: *indūcere*, *sedūcere*, *circumdūcere* (induzir, seduzir, circundar).

⁸ Professor do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Atua principalmente nos seguintes temas: dicionário analógico, lexicografia, teorias linguísticas, história da linguística, composição, teoria, léxico, homeopatia, vocábulo, dicionário, lexicologia e morfema, morfologia, análise mórfica. Em 2005 publicou *A etimologia de alguns vocábulos referente à educação*.

para que ele ocorra. Destacamos Rousseau, que bem exprime a simbiose de *educare* e *edūcere*:

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação. [...] Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana. Quem entre nós melhor sabe suportar os bens e os males desta vida é, a meu ver o mais bem educado (ROUSSEAU, 1992, p. 10-16).

Como bem exprime Rousseau, tudo que não temos ao nascer, os cuidados que necessitamos, os comportamentos sociais que adquirimos e os conhecimentos que aprendemos nos são dados pela educação. Nesse sentido, a educação abrange todos os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência social, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas mais diversas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Educação é, portanto, um termo amplo, um processo de elevação que se forja aos poucos e encontra na educação escolar um de seus espaços formativo e instrutivo⁹. Cabe à educação escolar garantir uma estrutura curricular que garanta o desenvolvimento pleno do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Essas são as três finalidades da educação apontadas na Constituição Brasileira e na LDB, que de acordo com esses documentos legais, devem estar inspiradas nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Ter em vista as finalidades da educação requer estima por seu processo de construção. No diálogo platônico intitulado *Lacques*, quando os personagens Lisímaco e Melésias dirigem-se a Lacques e a Nícias, preocupados e problematizando a educação de seus filhos, Lisímaco, no início do diálogo, revela a atenção que se deve dar ao processo educativo, apontando que o descuido pode ocasionar na formação de homens indignos. Por sua vez, o cuidado com o que os jovens precisam aprender e em que devem exercitar-se, contribuirá para os tornarem “homens de verdade”. Na companhia de Sócrates, o diálogo segue refletindo se o ensino da homoplauquia (espécie de luta armada) será uma maneira indicada de adquirir virtude enquanto coragem (PLATÃO, 2015). Com esse exemplo, atentamo-nos não apenas para o processo, mas também para o propósito a ser atingido. Deve haver um equilíbrio entre os ensinamentos visando gerar uma boa

⁹ O termo *instruire* no Dicionário Etimológico de Língua Latina (ERNOUT; MEILLET, 2001) sempre aparece acompanhado de *former*.

educação, portanto precisamos rever o que é o ensino e os meios utilizados para transmitir os ensinamentos.

3.2 *Ensino*

Além da educação, outro termo que convém destacar é *ensino*, do latim *insignare*. No Dicionário Etimológico de Língua Latina, o termo *insignis* nos remete a *signum*, onde encontramos *insigne*, que é a distinção feita por uma marca em particular. *Signe* indica sentido atribuído a uma marca, sinal, assinatura, selo, estatueta, imagem, além disso, preserva normas e segue padrões (ERNOUT; MEILLET, 2001, p. 624).

Vejamos alguns exemplos: na linguagem militar os distintivos adicionados às fardas distinguem as patentes hierárquicas das forças armadas e as divisões de um exército. Na linguagem artística, as figuras e os símbolos, pintados, esculpidos ou bordados, usados em bandeiras ou nas proas dos navios são carregados de sentidos. Na astronomia, as estrelas, possuem padrões e normas. Em todos os casos, podemos dizer que o signo carrega o significado e produz sentido.

Quando temos o prefixo *in*, que significa em si, dentro, para si, em composição com *signe* referimo-nos as coisas ou pessoas que notavelmente trazem em si um sinal, seja bom ou ruim. Nesse sentido, *insigne* é o ato de marcar com um sinal, designar, indicar, transmitir conhecimentos mantendo padrões. É da ideia do ensino enquanto transmissão de conhecimentos que advém os sintagmas (composto, composição) como, por exemplo, Ensino de Física, Ensino de Artes (que substituiu a matéria de Educação Artística), Ensino Superior, Ensino Fundamental, Ensino a Distância.

Como se vê, há uma íntima relação entre educação e ensino, ao mesmo tempo que seus significados são distintos. A marca ocasionada pelo conhecimento adquirido através do ensino pode elevar o ser e contribuir para seu desenvolvimento educativo. Como aponta Rousseau (1992, p. 10) há três tipos de educações diferentes: a que ocorre entre o indivíduo e a natureza, entre o indivíduo e os homens e entre o indivíduo e as coisas. Elas são permeadas por desenvolvimentos, ensinamentos e aquisições de conhecimento:

O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer deste desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (ROUSSEAU, 1992, p. 10).

A educação da natureza não depende de nossas vontades, ocorre através do desenvolvimento biológico, mas podemos contribuir com esse desenvolvimento, por exemplo, através da alimentação e de exercícios físicos e mentais. A educação das coisas é adquirida por experiências sobre os objetos. A educação dos homens é o uso de fazemos das capacidades racionais, é ensinada através das relações sociais e da transmissão de conhecimentos historicamente acumulados.

Poderíamos afirmar que toda educação é um tipo de conhecimento que adquirimos e que nos é ensinado, mas nem todo tipo de conhecimento é considerado educação. Considere, por exemplo, as habilidades que um menino possui para manusear armas de fogo e armas brancas e utilizá-las dentro da escola contra seus colegas. Certamente são habilidades que foram adquiridas pelo ensino, mas geralmente não associamos tal conhecimento com educação. Por outro lado, quando uma pessoa utiliza uma sacola de pano para ir às compras, visando não poluir o meio ambiente, ato que também foi adquirido pelo ensino, associamos com educação. Perceba que há presente na educação propósitos definidos e demarcados por princípios éticos e morais.

Desse modo, reforçamos a necessidade do equilíbrio entre o ensino e a educação. Sendo a educação escolar composta por diversos ensinamentos convém observarmos o tipo de modalidade empregado para a condução do ensino e da aprendizagem.

3.3 Modalidades de ensino

Cabe agora analisarmos o que é uma modalidade de ensino. Do latim, *modus* carrega significado de medida, passando também a ser compreendido, a depender do contexto, por limite e também por maneira de fazer algo, de [se] conduzir ou [se] dirigir (ERNOUT; MEILLET, 2001, p. 408). As modalidades de ensino são, portanto, o modo ou a maneira utilizada para conduzir o ensino.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não há uma clara definição do que é uma modalidade de ensino. Considerando que há uma parte intitulada *Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino* e que o artigo 21 expõe a composição dos níveis escolares, a saber: educação básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior, subentende-se que os demais capítulos que compõem esse título são modalidades. Nesse sentido são

modalidades, segundo a LDB: a educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica e a educação especial¹⁰.

Dessa forma, por exemplo, a modalidade de educação profissional e tecnológica pode ser ofertada nos cursos de nível médio (profissional técnico) ou superior (profissional tecnológico). Essa modalidade, no nível do ensino médio, pode ser desenvolvida de forma articulada com o ensino regular ou na forma da educação continuada, respectivamente denominadas de: forma articulada concomitante e subsequente. Atentamos a observar que essas formas também são modalidades, visto que são modos de condução.

Assim, temos que o ensino a distância também é uma modalidade de educação, que por sua vez, na LDB, se contrapõe a modalidade presencial. De acordo com o 2º parágrafo do artigo 32 da LDB, o ensino a distância poderá ser utilizado no ensino fundamental, para complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais, como é o caso da pandemia que estamos enfrentando.

Mas, precisamos nos atentar que há diferenças entre a modalidade de ensino a distância para situações emergenciais e a chamada modalidade de Educação a Distância (EaD) que conhecemos hoje e que é ofertada principalmente em cursos superiores. É por isso que temos diversas terminologias sendo utilizadas para definir essa nova realidade, tais como: atividades não presenciais, atividades domiciliares, aulas remotas, regime especial de aulas não presenciais, ensino não presencial, entre outros, visando diferenciá-la da modalidade EaD, que foi regulamentada em 2005 pelo Decreto nº 5.622, que em 2017 foi substituído pelo Decreto nº 9.057. No artigo primeiro desse decreto define-se que:

[...] considera-se educação à distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugar e tempos diversos (BRASIL, 2017).

¹⁰ A mesma leitura faz o professor Ebenezer Takuno de Menezes (2001) ao definir *modalidades de ensino* para o dicionário do site educabrasil.com.br. O portal Dia a dia Educação da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, além dessas três modalidades, acrescenta: a educação escolar indígena, a educação do campo e a educação escolar quilombola.

Nessa lei, para o ensino superior, temos a educação à distância desenhada como uma modalidade educacional específica que necessita de um currículo específico que, por sua vez, deve prever sua oferta, os meios, a equipe especializada, o credenciamento junto ao Ministério da Educação, entre outros. Nesse sistema, podemos constatar que há um abismo na relação que se estabelece entre o professor e os alunos, pois a relação é mediada por tutores. Mesmo com a evolução da modalidade EaD, possibilitando aproximações temporais na interação entre os sujeitos e a expansão do distanciamento social, ainda permanece uma ruptura bruta do sistema de ensino tradicional quanto a relação professor e alunos.

Segundo Menezes e Santos (2015), há três gerações da modalidade EaD: a primeira, que marca seu início em todo o mundo é caracterizada pelo ensino por correspondência; a segunda, incorpora o uso da televisão e do rádio, possibilitando a transmissão de aulas ou programas educacionais gravados por emissoras educativas. No Brasil, podemos observar, por exemplo, nas décadas de 1960 e 1970 o projeto MINERVA. Este funcionava vinculado ao Decreto-Lei nº 236 de 1967, que obrigava emissoras de rádio a transmitirem programas educativos de até 5 horas semanais. O projeto produzia o material a ser utilizado na transmissão e os fascículos utilizados nas estações de encontro para estudo e acompanhamento das emissões, chamadas de rádio postos. Nessas estações, os alunos eram supervisionados por monitores, ou seja, por pessoas que não eram os professores. Por fim, a terceira geração é caracterizada pelas redes sociais digitais, que utilizam das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS), como a internet e os sistemas de videoconferência para que alunos e monitores (ou tutores) interajam entre si.

Percebe-se que na modalidade EaD não há a constituição de um círculo de familiaridade entre professor e alunos, por onde se guia e se conduz o processo de educação (considerando o sentido etimológico do termo). Nesse sentido, os debates acalorados que permeiam a discussão sobre a classificação das atividades escolares que estão sendo realizadas durante esse período de isolamento, buscando diferenciá-las da modalidade EaD, possuem razões estruturais e políticas e não razões etimológicas, visto que ambas ocorrem enquanto modalidade a distância em contraposição a modalidade presencial.

Há, basicamente, dois grupos de interesses que se desenham nesse território, principalmente no que tange o nível do ensino superior. Por um lado, os que buscam garantir e reafirmar a construção e conquista histórica das instituições de ensino superior

que ofertam cursos na modalidade EaD, apegando-se ao Decreto nº 9.057/2017. Por outro lado, temos aqueles que pretendem garantir que cursos presenciais ofertem atividades à distância sem a necessidade de se enquadrar na Portaria nº 2.117/2019, que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância em cursos de graduação presenciais, pois a intenção é de ofertar essa modalidade somente durante a pandemia, sem afetar a estrutura de seus cursos presenciais no período pós-pandêmico. Entre os diversos discursos desse grupo, há os debates sobre as limitações que a modalidade a distância ainda possui, como: acessibilidade e discrepâncias econômicas e sociais, o que remete a estrutura técnica dos que ofertam a modalidade e as condições materiais, físicas e psicológicas de quem receberá essa modalidade, muitas vezes de forma imposta e forçada.

Refletir sobre a modalidade de ensino presencial, a modalidade de ensino a distância e a modalidade EaD, não é uma tarefa simples. Envolve, para além das questões de tempo e espaço, a relação entre professor e alunos. Nesse sentido, a aula síncrona, que possibilita a presença temporal de professor e alunos mesmo que distanciados espacialmente, aparece como a melhor possibilidade de transposição do ensino presencial para o ensino a distância, sem grandes perdas substanciais da qualidade de ensino.

4. O ensino de Filosofia na modalidade de ensino a distância

Responder se o ensino a distância é capaz de ensinar a reflexão, ou ensinar a filosofar, nos demanda estudos empíricos, em salas de aula. Embora ainda não tenhamos nenhum estudo desse tipo no Brasil, ainda mais com foco específico do período pandêmico, podemos adaptar um estudo francês, da autora Muriel Briançon, e entender as dificuldades que enfrentamos atualmente aqui no Brasil. No estudo¹¹ intitulado *Podemos aprender a filosofar online?*, a autora separa estudantes de licenciatura em dois grupos, estudando o mesmo conteúdo, sendo um para desenvolver estudos na modalidade de ensino presencial e outro com estudos na modalidade de ensino a distância. Ela faz progressivos experimentos e analisa os progressos de ambos os grupos.

A primeira constatação de Briançon é que alunos presenciais são mais propensos a achar a filosofia útil, interessante e agradável. Mais do que isso, a observação mais

¹¹ BRIANÇON, Muriel. *Peut-on apprendre à philosopher en ligne? Enquête sur les représentations des étudiants de licence 3 en sciences de l'éducation*. In. *Distance et Mediations des Savoirs*, 2015. Disponível em <<https://journals.openedition.org/dms/975?lang=en>>

importante é que os alunos dos cursos presenciais têm significativamente menos dúvidas do que os alunos do sistema EaD. A segunda conclusão do estudo é que os alunos do EaD quase não fizeram ou quase não se empenharam nas atividades propostas. Foi significativo o número de abandono de exercícios, interação nula nos fóruns de debate e quase nenhuma mensagem postada pelos alunos.

No questionário de investigação acerca de qual seria a principal diferença ou dificuldade no ensino (presencial ou a distância), o fator significativo foi a presença do professor. No questionário respondido pelos alunos do curso presencial, foi informado que a maior vantagem dessa modalidade de ensino é a presença física do professor, bem como o detalhamento da matéria e da personalização que o curso tinha a cada aula, formatada pelos interesses manifestos pelos alunos durante a exposição. Do outro lado, os alunos da modalidade a distância foram taxativos em afirmar, no relatório final, que a falta de um professor físico causava “chateação” e “constrangimento”.

Portanto, o que se apresenta como principal fator para o funcionamento do ensino a distância, o único que não pode ser suprido pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e plataformas de ensino, é a presença física do professor e da classe em conjunto. O que poderia ser feito, portanto, para uma melhor adaptação do curso presencial para o curso a distância, visto que a quarentena impõe essa obrigação?

Contudo, é simplista a crítica de que o ensino a distância não é um ensino próximo na relação aluno professor. Existe, como afirma Briançon, uma presença na distância e uma distância na presença. A questão principal que se coloca, e que temos que resolver, é se existe alguma forma de quebrar a dificuldade representada pela distância. A “presencialidade” não se justifica, necessariamente, na presença física ou na presença temporal. Porém, na pesquisa de Briançon, não é fácil justificar a não necessidade da presença temporal, a chamada aula síncrona, pois um dos argumentos da autora é sugerir as atividades síncronas para combater a desmotivação dos alunos.

Outra perspectiva do ensino a distância de filosofia que encontramos é o relato do professor Harry Brighouse, que descreve no seu blog coletivo *Out of the Crooked Timber of Humanity, no Straight Thing was Made*, como adaptou suas aulas para o ambiente virtual. Como relato de ensino, ele descreve a realização virtual do que executava em sala presencial. Sua percepção é muito próxima da pesquisa de Briançon, porém, com o acréscimo de algumas sutilezas percebidas pelo professor em sala de aula. Ele relata, por exemplo, como a impossibilidade de ver todos os rostos no ambiente virtual era um elemento preocupante, pois não conseguia perceber a reação dos alunos no

desenvolvimento do debate. Um fato que ajudava era se os alunos já se conheciam previamente. Por outro lado, a não familiaridade dos alunos tornava o debate mais difícil.

Brighouse acresce que aulas assíncronas dispersavam os alunos e dificultavam a interação e produção coletiva posterior. Além da dispersão, o fato mais notório do ensino a distância são os constantes relatos de cansaço e fadiga. Jeremy Bailenson¹² desenvolve uma ampla pesquisa com fortes evidências que tempos prolongados em ambientes virtuais tem consequências psicológicas, o que ele denomina de “zoom fatigue”. Brighouse também relata como o período on-line é mais exaustivo do que o presencial, mesmo com jornada reduzida. Sua solução foi fazer discussões síncronas, mas com público reduzido:

Eu descobri como fazer boas discussões síncronas online acontecerem com grupos de menos de 10, mas não com grupos acima desse tamanho, e mesmo com os grupos pequenos, tenho certeza de que o fato de todos eles já se conhecerem e terem prática em discutir um com o outro tornou tudo muito mais fácil. (BRIGHOUSE, 2020)

Por fim, ambas, pesquisa e relato, apontam no mesmo sentido, de que aulas síncronas são os melhores meios de desenvolver atividades a distância e estimular os alunos no desenvolvimento dos conteúdos. Portanto, o elemento central a ser analisado pelo ensino de filosofia a distância, não é a presencialidade, corporal no mesmo recinto, mas a sincronicidade temporal, no sentido de um grupo (docente e discentes) agindo coletivamente e colaborativamente no mesmo momento em torno de um tema em comum. Pierre Levy (2010, p. 49), no seu livro *Cibercultura*, escreve que: “no sentido filosófico, o virtual é obviamente uma dimensão muito importante da realidade. Mas no uso corrente, a palavra virtual é muitas vezes empregada para significar a irrealidade – enquanto a ‘realidade’ pressupõe uma efetivação material, uma presença tangível”. Portanto, é vital realçar a perspectiva de que o virtual é também real, ou melhor, parte da realidade. Uma aula com agentes dispersos espacialmente não significa, necessariamente, que estejam distantes ou desconectados. Novamente, o foco aparenta ser a temporalidade, isto é, mesmo longe, se síncronos, é possível um ensino proveitoso.

Nessas duas análises, podemos perceber uma mesma perspectiva das necessidades inerentes ao ensino de filosofia a distância. Ela é viável, porém, obedecendo alguns

¹² BAIENSON, N. Jeremy: Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue Technology, Mind, and Behavior, v. 2, n.1, 2021. Disponível em: <<https://tmb.apaopen.org/pub/nonverbal-overload/release/1>> Acesso em: 31 de jun. 2021.

critérios básicos. Focando apenas no que se refere ao ensino a distância, é importante não perder de vista alguns elementos do ensino “tradicional presencial”. Isto é, a participação efetiva dos alunos, a compreensão de que o ensino é uma atividade coletiva, na qual cada agente tem uma função a desempenhar e, principalmente, a simultaneidade relativa ao ensino.

Pode-se afirmar que o ensino se realiza na participação dos atores na atividade proposta, independentemente do tempo e do local em que são realizadas. O que é relevante é o empenho e, de certa forma, o entusiasmo dos alunos com as atividades. Novamente, o estudo de Briançon aponta a necessidade da presença para que este estímulo, este entusiasmo se manifeste. Ora, se não é possível que a presença seja efetiva, devido ao isolamento, o mais próximo disso é a aula síncrona.

Assim sendo, a sincronicidade, mesmo que a distância, em um ambiente comum, com textos em comum, com vontades em comum, pode significar a possibilidade de se executar uma aula de filosofia a distância. O que é preciso preservar, para que não sacrifiquemos o ensino, é a atitude conjunta. A dimensão virtual, isto é, o ensino a distância, pode promover um ensino consistente e concreto em diversos momentos e locais sem estar atrelado, necessariamente, presa ou ocupando um espaço particular. A filosofia também pode ser incluída nesse formato de ensino, possibilitando a construção do saber democraticamente atravessando fronteiras antes intransponíveis.

Porém, ainda restam muitas dúvidas acerca da qualidade das aulas de filosofia à distância e as decisões tomadas este ano são muito mais em função da quarentena e da perspectiva de termos que continuar o ensino, mas sem podermos utilizar o espaço coletivo das salas de aulas. Em outras palavras, é-nos claro que o uso do ensino a distância de forma ampla e generalizada é uma medida paliativa de enfrentamento de crise e jamais uma solução definitiva para o ensino no Brasil. Brighthouse afirma, embora não tenha números estatísticos para fundamentar sua opinião, estar seguro de que seus alunos tiveram uma queda consistente de aprendizagem, isto é, aprenderam menos em ambiente virtual do que em aula presencial.

O ensino a distância, com aulas gravadas, atividade feitas em um formulário comum, diálogos realizados apenas em fóruns escritos, são, como mostra os estudos de Briançon, desestimulantes e fontes de dúvidas para os estudantes. Este tipo de ensino a distância que deve ser abandonado e considerado ineficaz. Além disso, o “apego” ao professor físico em sala de aula é um hábito enraizado e difícil de mudar, que pode significar a impossibilidade do ensino a distância como método definitivo. Porém, os

novos tempos, radicalmente impostos pela pandemia, pode ser o estopim para emergir novas formas de ensino e aprendizagem, novas formas mais inclusivas e democráticas.

5. Considerações finais

Considerando as questões de ensino e aprendizagem e as características básicas do ensino de filosofia, podemos considerar que é possível adaptar, pelo menos em partes e para respeitar os documentos, o ensino de filosofia para o modelo remoto. Obviamente, os eventos ainda são muito recentes e pouca coisa ainda foi publicada, o caminho é longo e é preciso, para conclusões mais assertivas, desenvolver pesquisas empíricas, metodologias, plataformas, elementos de debate para o ensino a distância e, o principal, mais acessibilidade e de forma mais democrática.

O que podemos constatar inicialmente, segundo Briançon, que a presença física de docente e discentes no mesmo espaço físico promove maior engajamento e interesse dos alunos. Portanto, o melhor caminho para uma implementação de ensino a distância é por meio do emprego de aulas síncronas, nas quais todos estão, ao mesmo tempo e no mesmo espaço virtual, engajados numa atividade conjunta. Aulas gravadas significa uma progressiva perda de interesse. Desta forma, uma constatação que não podemos deixar de ignorar é que aulas presenciais são mais capazes de “cativar” o aluno, além de proporcionar um ensino com menos dificuldades.

É inegável algumas dificuldades apresentadas pelo ensino a distância, principalmente os evidenciados pelo “zoom fatigue” e pelas prolongadas aulas virtuais. Porém, embora as perdas sejam grandes no ensino a distância em relação as aulas presenciais, não podemos nos furtar a propor soluções, ainda mais em situações extremas, como as criadas pela pandemia atual.

Referências

- BAIENSON, N. Jeremy: Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue Technology, Mind, and Behavior, v. 2, n.1, 2021. Disponível em: <<https://tmb.apaopen.org/pub/nonverbal-overload/release/1>> Acesso em: 31 de jun. 2021.
- BANCO MUNDIAL. *Covid-19 no Brasil: Impactos e respostas de políticas públicas*. Washington, junho 2020.
- BRASIL. *Coleção Explorando o Ensino – Volume 14 Filosofia*. Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação Média e Tecnológica, 2010.

- BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias* (vol. 3). Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- BRASIL. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, 2019.
- BRASIL. Projeto de Lei de Conversão nº 22 da Medida Provisória nº 934 de 1 de abril de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e dá outras providências. Brasília, 2020b.
- BRASIL. *Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.
- BRASIL. *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020a.
- BRIGHOUSE, H. *Reflections on moving to teaching online*. In.: Out of the Crooked Timber of Humanity, no Straight Thing was Made. Disponível em <<https://crookedtimber.org/2020/05/13/reflections-on-moving-to-teaching-online/>> Acesso em: 07 de ago. 2020.
- CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. *Educação a Distância na crise COVID -19: um relato de experiência*. Research, Society and Development, v. 9, n.6, 2020 Disponível em <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3699/3909>> Acesso em: 07 de ago. 2020.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 05 do Conselho Pleno, aprovado em 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, 2020.
- ERNOUT, A.; MEILLET, A. *Dictionnaire Etymologique de la Langue Latine*. Paris: Klincksieck, 2001.
- GALLO, S. *Metodologia de Ensino de Filosofia: Uma didática para o ensino médio*. Campinas. SP: Papirus, 2012.
- GHEDIN, E. *Ensino de filosofia no Ensino Médio*. São Paulo: Cortez, 2008.
- KOHAN, W. (Org.). *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.
- MARTINS, E. S. *A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação*. Olhares & Trilhas - Uberlândia, Ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005.
- MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. *Verbete modalidades de ensino. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil*. São Paulo: Midiamix, 2001.

Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/modalidades-de-ensino/>>. Acesso em: 02 de ago. 2020.

NASCIMENTO, C. E. G. *O Ensino de Filosofia a Distância no Curso de Especialização da UFBA: Relato de experiências*. Belo Horizonte: Revista Docência do Ensino Superior, v.8, n.2, 2018. Disponível em:

<<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2487> > Acesso em: 07 de ago. 2020.

PLATÃO. *Eutífron*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Edição de Plínio Martins Filho. Organização de Benedito Nunes e Victor Sales Pinheiro; Texto grego por John Burnet. 3aed. rev. e bilíngue - Belém: ed.ufpa, 2015.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio, ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

Recebido em: 08/03/2021

Aprovado em: 21/10/2021