

## REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ENSINO REMOTO

Oscar Pérez Portales<sup>1</sup>  
Andressa Wiebusch<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo identificar os desafios de professores de filosofia da Educação Básica, no ensino remoto em tempos de pandemia, quanto à transposição didática de temas filosóficos para o ensinar. Foi uma pesquisa qualitativa e os participantes foram professores que atuam em escolas, localizadas na capital do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Como procedimento metodológico, realizamos a coleta de dados por meio de um questionário on-line, no Google Forms, com questões abertas para os professores expressarem suas opiniões, percepções e desafios com o ensino remoto. Para análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo e evidenciamos três categorias: os desafios docentes no contexto da pandemia; estratégias didáticas e o ensino de filosofia. Com a análise dos resultados evidenciamos que a comunicação, as condições materiais e sociais dos estudantes, bem como a necessidade da utilização das tecnologias digitais, foram os principais desafios enfrentados pelos professores no ensino remoto.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Docência. Ensino de Filosofia. Ensino remoto. Pandemia.

## REFLECTIONS ON THE CHALLENGES OF BASIC EDUCATION PHILOSOPHY TEACHERS IN REMOTE EDUCATION

**Abstract:** The article aims to identify the challenges of Basic Education philosophy teachers in remote teaching in times of pandemic, regarding the didactic transposition of philosophical themes to teaching. It was a qualitative research and the participant were teachers who work in schools, located in the capital of the state of Rio Grande do Sul, Brazil. As a methodological procedure, we carried out data collection through an online questionnaire, on Google Forms, with open questions for teachers to express their opinions, perceptions and challenges with remote teaching. For data analysis, we used content analysis and highlighted three categories: teaching challenges in the context of the pandemic; didactic strategies and the of teaching philosophy. With the analysis of the results, we showed that communication, the material and social conditions of students, as well as the need to use digital technologies, were the main challenges faced by teachers in remote teaching.

**Keywords:** Basic Education. Teaching. Teaching Philosophy. Remote Teaching. Pandemic.

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Possui graduação em filosofia pela Universidade Santiago de Cuba, mestrado em Filosofia pela PUCRS e é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUCRS. E-mail de contato: [oscarahportales2487@gmail.com](mailto:oscarahportales2487@gmail.com)

<sup>2</sup> É professora no Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Concórdia. Tem graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especialização em Gestão Educacional (UFSM), mestrado em Educação (UFSM) e doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail de contato: [andressagpfope@gmail.com](mailto:andressagpfope@gmail.com)

## REFLEXIONES SOBRE LOS DESAFÍOS DE LOS DOCENTES DE FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LA ENSEÑANZA REMOTA

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo identificar los desafíos de los docentes de filosofía Educación Básica en la enseñanza remota en tiempos de pandemia, en cuanto a la transposición didáctica de temas filosóficos a la enseñanza. Fue una investigación cualitativa y los participantes fueron profesores que actúan en escuelas, ubicadas en la capital del Estado de Rio Grande del Sur, Brazil. Como procedimiento metodológico, recolectamos datos a través de un cuestionario en línea en Google Forms, con preguntas abiertas para que los docentes expresaran sus opiniones, percepciones y desafíos con la enseñanza remota. Para el análisis de datos, utilizamos el análisis de contenido y destacamos tres categorías: desafíos docentes en el contexto de la pandemia; estrategias didácticas y el enseñanza de la filosofía. Con el análisis de los resultados, evidenciamos que la comunicación, las condiciones materiales y sociales de los estudiantes, así como la necesidad de utilizar las tecnologías digitales, fueron los principales desafíos que enfrentaron los docentes en la enseñanza remota.

**Palavras-clave:** Educación Básica. Docencia. Enseñanza de la Filosofía. Enseñanza Remota. Pandemia.

### Introdução

Com o avanço da pandemia mundial da Covid-19 em 2020, o cenário educacional teve muitas mudanças, visando a proteção e a saúde dos professores e dos educandos com a suspensão de aulas presenciais. Nesse sentido, a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020), “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”, e, ainda, a Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020 (BRASIL, 2020), que “estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020”.

Desse modo, se pretendeu harmonizar o conjunto de iniciativas para um modelo de ensino remoto no país, para garantir o isolamento social no âmbito educacional. Nesse contexto, as instituições tiveram que ter uma organização nas questões administrativas e didático-pedagógicas, buscando atender as orientações para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

O ensino da filosofia, o tratamento de temas filosóficos e a formação do pensamento crítico se encontram reconhecidos e legitimados em documentos orientadores das redes do ensino nas diferentes etapas da Educação Básica, e atualmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que apresenta as competências e as habilidades que os alunos precisam

desenvolver ao longo da escolarização. Porém, é preciso ter uma reflexão crítica sobre a BNCC e como a filosofia é mencionada no documento, desde o texto de apresentação do componente curricular até suas especificidades, sendo incluída na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nesse sentido, cabe destacar que apenas o contato com os textos filosóficos e de temáticas clássicas da filosofia, não é garantia de uma aula efetivamente filosófica.

No entanto, a filosofia tem sofrido o impacto de um processo de redução da orientação humanista do ensino, convertido num espaço de preparação para o mercado de trabalho. Nesse cenário, está o Novo Ensino Médio, a Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais e definindo uma nova organização curricular, com as áreas de conhecimento e os itinerários formativos, tendo como foco uma formação técnica e profissional.

Quanto ao ensino de filosofia na pandemia, os professores tiveram que repensar os processos de ensino e de aprendizagem, buscando adaptar-se a outros modos de ensinar e ao uso das tecnologias digitais na educação, assim como implementar novas estratégias pedagógicas nas salas de aula virtuais. É por isto que a transposição didática ocorre como um processo de definição do objeto do saber e a consecução de objetivos de ensino (CHEVALLARD, 2005). No caso do ensino de filosofia, implicou na verificação dos conteúdos, na construção de materiais para análise de obras filosóficas e em discussões nas aulas virtuais que pudessem potencializar uma elaboração conceitual própria do estudante, a crítica e resposta multivalórica. Essa transformação do conteúdo ocorreu de forma externa a escola, no ensino remoto que foi desenvolvido pelos professores, possibilitando o acesso as aulas virtuais e aos materiais da disciplina, por meio do uso das tecnologias digitais, utilizando o celular, o computador e o tablet.

Diante destas problematizações, estabelecemos como objetivo geral: identificar os desafios de professores de filosofia da Educação Básica no ensino remoto em tempos de pandemia, quanto à transposição didática de temas filosóficos para o ensinar. Como objetivos específicos foram estabelecidos: contextualizar a proposta de ensino remoto promovida em tempos de pandemia no Brasil; investigar os desafios e as principais estratégias didáticas o ensino de filosofia no contexto remoto; analisar as possibilidades para inserção de

conhecimentos filosóficos, os desafios para seu tratamento e para a formação do pensamento dos estudantes.

Assim sendo, este artigo apresenta inicialmente as referências teóricas que sustentam a investigação sobre o processo de ensino remoto, no contexto pandêmico, e as estratégias de transposição didática da filosofia. Seguidamente, declaramos a metodologia da pesquisa, a análise dos dados e a conclusão do estudo.

### **O ensino remoto e a transposição didática de temas de filosofia**

Em virtude da pandemia da Covid-19 desde 2020, o MEC homologou o parecer nº. 5 do CNE (BRASIL, 2020), estabelecendo orientações para a Reorganização do Calendário Escolar e do cômputo das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. O documento centrou suas orientações no cumprimento de atividades, dias letivos, preenchimento de registros de atividades por parte dos professores e carga horária (MARTINS, ALMEIDA, 2020; BRASIL, 2020).

Desse modo, surgiram muitos desafios para os professores, envolvendo a organização do trabalho pedagógico, o despreparo para a utilização das tecnologias digitais na educação, a emergência de capacitação docente para iniciar o ensino remoto, a necessidade de estabelecer vínculos virtuais com estudantes, com famílias e a utilização de diferentes sites e aplicativos para deixar a aula mais interativa. Nessa perspectiva, fez-se evidente a necessidade da formação continuada e a reflexão por parte dos professores (IMBERNÓN, 2010). Para Modelski, Giraffa e Casartelli (2019, p. 9) “criar espaços estrategicamente pensados para que o corpo docente experimente, teste, discuta e troque experiências a respeito de possibilidades didáticas, isto é, proporcionar a ambiência tecnológica”. Tais reflexões, colocam em questão o modelo de educação que vem se constituindo, dentro de um paradigma instrumental do conhecimento educativo, e assim também da prática pedagógica docente como algo técnico, inclusive no cenário pandêmico (ROCHA, LIMA, 2020).

Em virtude dos desafios para a docência, buscamos compreender a teoria da transposição didática, que segundo Chevallard (2005) o saber não chega à sala de aula como foi produzido no contexto científico, desse modo, o professor é responsável por transformar esse saber em um conhecimento ensinável para os estudantes. Cabe destacar que refletir sobre

a prática pedagógica envolve pensar sobre os objetivos, a finalidade e a intencionalidade educativa. Nesses fatores, também estão os recursos didáticos que o professor escolhe em suas aulas (ZABALZA, 2008).

No caso da filosofia entende-se que não se trata de um processo de reprodução de conteúdo, mas de uma formação de habilidades conceituais, como afirma Kohan (2009) o seu centro está numa relação ativa e criativa com o saber. Nesse sentido o ensino de filosofia tem um processo longo de embates para sua inclusão na grade curricular e nos projetos escolares no Brasil. No processo de redemocratização do país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, amparou e assumiu a filosofia como um conhecimento transversal a ser desenvolvido pelo estudante na educação básica. O tratamento de tais conteúdos se torna ainda mais complexo no cenário do ensino virtual, levando em consideração as dificuldades do ensino da filosofia como conteúdo ou como um exercício do saber, que pelo tanto implica a compressão do saber existente, mas, ao mesmo tempo, as habilidades do exercício que o próprio estudante deve realizar para filosofar (GALLO, 2006).

Poderíamos agregar que a filosofia deve ser também a orientação do apelo pela diversidade à transformação do meio e do próprio sujeito (FREIRE, 2010). Por isto é pertinente indagar como tratar a reflexividade, a criatividade, o perspectivismo e a resposta multivalórica num contexto virtual mediado tecnologicamente e desde as condições de desigualdade no acesso, no tempo reflexivo e nas condições básicas de vida. Os processos de ensino e de aprendizagem, pela interação comunicativa na esfera digital, implicaram uma mudança na transposição didática de conteúdo, centrando-se na transmissão de dados e na avaliação de respostas e não aos processos de subjetivação, construção conjunta, interdisciplinaridade, produção autoral autônoma e interação afetiva, que são indispensáveis ao ensino do pensamento filosófico (MARTINS, ALMEIDA, 2020). Sendo assim, a intenção foi analisar os desafios docentes em tempos de pandemia, a transposição didática de temas filosóficos e o ensino de filosofia.

## Metodologia

Esta investigação se apoiou na abordagem de pesquisa qualitativa, e buscou a interpretação de significados produzidos pelos sujeitos (DENZIN; LINCOLN, 2006). Como

procedimento metodológico para a coleta de dados usamos um questionário on-line, no Google Forms, com questões abertas para os professores de filosofia expressarem suas opiniões, percepções e falarem sobre seus desafios. A investigação foi realizada conforme as orientações e os princípios éticos da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde sobre pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Sendo uma pesquisa científica, os nomes dos participantes foram preservados e representados por números de 1 a 15.

A pesquisa foi realizada em 2021 e contou com uma amostra de 15 professores de filosofia da Educação Básica, do estado Rio Grande do Sul (RS), Brasil. Os participantes tinham idade entre 28 e 60 anos, sendo que 87% se caracterizaram por ter mais de 5 anos de experiência profissional e os demais, 13.3% entre um e três anos. Quanto à atuação docente, 93.3% atuavam, na rede pública de ensino e os demais na rede privada, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. As áreas de formação foram bem amplas, mas todos os participantes com licenciatura, desde à graduação em história, educação física, letras, geografia, pedagogia como primeira formação e segunda em filosofia, e poucos com pós-graduação.

Para a interpretação dos dados, utilizamos a análise de conteúdo com base nos aportes teóricos de Bardin (2009), com as etapas: pré-análise; exploração do material, interpretação e agrupamento de dados semelhantes para a categorização. Após o processo de codificação dos dados, foi feita a categorização. Criamos três categorias para análise: desafios docentes; estratégias didáticas e o ensino de filosofia. Sendo assim, a partir deste estudo, mapeamos e refletimos sobre os desafios dos professores da Educação Básica no período de pandemia.

### **Análise dos dados e resultados**

Nesse sentido, apresentamos a categoria “desafios docentes” no contexto da pandemia, entendendo-a como o conjunto de mudanças e de adaptações que envolveram os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, bem como a relação professor e aluno no ensino remoto. Além disso, buscamos conhecer as percepções dos professores sobre como foi atuar nesse período de pandemia, as capacidades de incorporação de novos saberes, a possibilidade do docente de compreender as novas demandas e quais eram as possibilidades existentes.

Ilustra-se nas repostas dos professores que o ensino foi desafiador e difícil, nos diversos contextos de atuação: “no início foi muito difícil, depois tive domínio das tecnologias”

(Professor 5); “fiquei muito sobrecarregada e estressada” (Professora 7); “foi cansativo, desafiador e com novas aprendizagens” (Professor 15). As declarações permitem compreender que o ensino remoto se desenvolveu num contexto de diversos conflitos pessoais e profissionais, e que muitas vezes não foram levados em consideração no desenho da proposta institucional. Como destaca outro professor:

O período foi algo extremamente complexo e contraditório. A vontade de trabalhar promoveu a assimilação de conhecimentos tecnológicos, o que é importante para acumular experiências e qualidades instrumentais para que a didática possa continuar sendo bem desenvolvida. Por outro lado, coisas específicas apareceram ao longo do processo de ensino que trouxeram preocupações grandes. A primeira dessas preocupações foi a do fato de que não houve suporte material para que os discentes pudessem realizar atividades práticas, em conformidade com as necessidades pedagógicas das disciplinas por mim lecionadas. Isso causou desestímulo nos discentes, assim como criou problemas para o professor no sentido de observar que os discentes foram paulatinamente perdendo o interesse. (Professor 14)

Com base nessas falas, pudemos perceber o impacto motivacional, afetivo, emocional para os professores, bem como para os estudantes, pois o ensino remoto exigiu adaptações no trabalho pedagógico ao mudar o contato, interação e o seguimento da presencialidade. Os docentes relatam que tais condições foram diversas e insuficientes, precisando deles esforços pessoais em equipamentos e melhorias no sinal de internet em casa para continuar o ensino.

Devemos levar em consideração que 13% dos professores não contaram com apoio e ações institucionais de preparação para o ensino remoto. Os demais mencionaram que as capacitações se centraram em letramentos digitais promovidos pela Secretaria de Educação do Estado, capacitação em tecnologias digitais educacionais, o uso de recursos didáticos e a utilização do Google Classroom, como uma possibilidade de postagem de materiais para os estudantes. Um professor mencionou que o diálogo ao interior do coletivo foi central nessa preparação:

Os vínculos da escola com o governo estadual permitiram uma flexibilização formativa que ajudou na manutenção das aulas. Medidas como criação de salas virtuais unificadas, por exemplo, foram bem-vindas. Além disso, as reuniões de alinhamento pedagógico permitiram um processo contínuo de diálogo. (Professor 6)

Então, mesmo que o plano emergencial contemplasse uma carga horária mínima de ensino, foi preciso às escolas e aos professores verificarem as condições dos alunos para o acesso às aulas e aos materiais de forma virtual. Foi manifestado que muitos alunos tiveram que receber os materiais impressos, porque não tinham o acesso à internet e ficaram evidentes às condições de desigualdade social existentes. Elementos como estes deixam explícitos que a escola e os professores deverão refletir no contexto pós-pandêmico, sobre as questões educativas acentuadas por esta modalidade de ensino e sobre como superá-las. Ainda mais se considerarmos que este tipo de experiência tem dado força aos interesses políticos e mercantis interessados no aumento da virtualização do ensino:

Muitos não tinham acesso à internet ou não possuíam aparelhos adequados. Tinham acesso durante um período, em seguida perdiam e ficavam um tempo sem contato; outros romperam o contato e assim tivemos a evasão escolar. (Professora 1)

Dividiram-se entre aqueles com recursos suficientes para acompanhar as aulas remotas e aqueles sem condições. Que triste isso... O ensino não foi para todos, eles tiveram de acordo com suas condições e possibilidades. (Professora 7)

No caso dos discentes da escola as implicações foram imediatas. Alguns dos discentes não tinham meios tecnológicos e foram providenciados tardiamente. Mas, para além disso, muitos tiveram que desempenhar atividades domésticas, sendo impedidos de acompanharem as aulas para ajudarem suas famílias. Da mesma maneira, muitos discentes tiveram que passar a trabalhar para ajudar no orçamento familiar, algo que agravou ainda mais o seu aprendizado. Ademais, muitos chegaram a ter problemas nutricionais, somados à espaços domiciliares insalubres e também as questões psicológicas. (Professor 14)

Conforme mencionaram os professores, os desafios foram diversos para que os alunos pudessem ter acesso ao ensino remoto e infelizmente esse acesso não contemplou toda a turma. Nesse sentido, Vasconcellos (1995) destaca que a interação intencional planejada entre professor, estudante e o objeto de conhecimento configura a essência da ação pedagógica. Nessa perspectiva, vemos como é preciso valorizar a participação dos alunos como centro da dinâmica didática, priorizando espaços de criação coletiva, domínio das plataformas virtuais e a transposição do espaço físico ao virtual, com a organização de novas formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Tudo isto exige considerar os contextos reais, como as assimetrias na conexão, o tempo de estudo e acompanhamento dos estudantes:



Não estar próximo, olho no olho, utilizando contato via ferramentas como o google meet, requer uma invenção de métodos de aula, de avaliação e de acompanhamento. (Professora 1)

Pelo próprio ambiente virtual. Tivemos que adaptar nossas aulas, repensar as práticas, as falas, os materiais. Além de, arcar com os custos de equipamentos, materiais e melhorias do sinal de internet de nossas casas. (Professora 7)

Principalmente incentivando os discentes na direção de produção de conhecimento coletivo em articulação com o professor. Por outro lado, houve a necessidade de valorizar as falas dos discentes. Incentivando continuamente os alunos a criarem conteúdos que poderiam ser postados no youtube da escola. (Professor 14)

Cabe destacar que as condições socioambientais dos estudantes se tornaram um desafio para o professor que se viu diante de condições que não pode transformar e sem a garantia que o ensino presencial permite de trabalhar de forma direta, em diálogo com o estudante. Sendo assim, a sala de aula foi redesenhada em virtude da pandemia e da evolução tecnológica em um novo ambiente virtual de aprendizagem (KENSKI, 2015).

Considerando que a relação entre professor e aluno é de suma importância para os processos de ensino e de aprendizagem, problematizamos, como estabelecer o vínculo com os alunos diante da pandemia e do não acesso às aulas? Não foi um ensino remoto para todos, se não para os alunos que tiveram o acesso. Os professores expressaram que esta experiência foi um processo de aprendizagem pessoal e profissional:

Muitas aprendizagens, que o professor é extremamente importante no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Que é impossível ser educador e não ter afetividade. Que cada vez mais é preciso ter empatia e que a população não estava preparada para o ensino remoto. (Professor 9)

Percebi que ainda temos muito que aprender, temos que saber a dosagem de atividades para mandar para o nosso aluno e o que ele iria conseguir realizar em casa, sem ajuda dos pais. (Professor 10)

Foi um período de imensa complexidade, e com desafios enormes a serem enfrentados. Talvez a aprendizagem de maior importância foi a da tomada de decisão que a profissão docente continua sendo um desafio no Brasil, uma vez que as saídas individuais de cada jamais serão substantivas para tratarmos de dilemas que envolvem fatores que transcendem o espaço de sala de aula, mas que o atravessam de modo muito concreto e impactante para a vida emocional de cada trabalhador da educação. (Professor 14)

Observamos nessas falas questões da profissão docente e a compreensão da importância social do ensino e da aprendizagem, com visões sobre a necessidade de uma preparação pedagógica para enfrentar as demandas emergentes. Ao mesmo tempo, vê-se que os professores puderam compreender a dimensão de problemas sociais, como desigualdade, precarização da vida, falta de coesão comunitária, déficit de políticas públicas envolvendo renda familiar, vacina, entre outros aspectos que são externos ao exercício profissional e pessoal.

Isto demonstra que a formação continuada e reflexiva dos professores, sobre suas práticas em salas de aula, precisa envolver o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para melhorar a qualidade do ensino, considerando as distintas realidades dos alunos. Também, sinaliza para a necessidade de um processo de ensino e de aprendizagem voltado para a formação do sujeito autônomo com responsabilidade ética e crítica, para o qual o modelo atual, voltado à produtividade econômica, não contempla tempo reflexivo nem dinâmicas didáticas (MORAN, 2015).

Os professores pesquisados destacaram aspectos importantes como a necessidade de se reinventar, de estar disposto(a)s a ensinar e a aprender, a necessidade de refletir sobre sua prática pedagógica, bem como a relevância da afetividade e da empatia como elementos que precisam estar presentes na docência. Neste sentido, os estudos de Schön (1997) contribuem para a prática reflexiva, a partir de duas vias: a reflexão sobre ação e a reflexão na ação, em que o professor reflete e analisa sua atuação, atitudes e escolhas realizadas nas aulas e repensa sobre suas práticas pedagógicas.

A análise da categoria “estratégias didáticas” permitiu-nos compreender o conjunto de práticas, mediações e contextualizações que os professores buscaram para a construção do conhecimento dos alunos nas aulas. A transposição didática de abstração e de domínio teórico do professor ao nível de compreensão do estudante é um centro vital das estratégias pedagógicas que se desenvolvem na aula. Assim mesmo, a estratégia didática avalia os modos em que o conhecimento é expresso na implicação e na relação com a prática. Bem como as relações, os meios e os espaços usados pelo professor para a dialogicidade e a comunicação com o aluno e a orientação destas à compreensão do contexto histórico e o posicionamento individual na transformação da realidade.

Nesse sentido, os professores mencionaram que buscaram possibilidades para a

ressignificação das práticas pedagógicas, dos processos de ensino e de aprendizagem e criaram diferentes estratégias para o desenvolvimento das aulas. Disseram que foi essencial a produção de conteúdo didático para o novo cenário digital que modificou as formas de ensinar, de aprender e incluiu plataformas virtuais como Google Classroom, adotada pela rede de ensino do RS, bem como a utilização do Google Meet, WhatsApp e de vídeos do Youtube, para os processos de ensino e de aprendizagem como relatam:

A mantenedora não deu suporte, a escola esteve à deriva e tivemos que nos reinventar criando formas de ensinar, usar novas metodologias. Usei o classroom, vídeos do youtube, aplicativos interativos e google meet. (Professor 5)

Usei tabelas e mapas mentais escritos no quadro que tinha em casa. Os alunos copiavam, fotografavam a atividade e me enviavam via WhatsApp. Não usei metodologias ativas e/ou gamificação devido ao sinal precário de internet dos alunos. (Professora 7)

Utilizei recursos didáticos digitais em diálogo com tentativa de trabalhar a motivação e a autoestima discente, fazendo-os postarem seus próprios conteúdos e refletirem sobre seus trabalhos. (Professor 14)

De modo geral, os dados analisados demonstram diferentes estratégias didáticas que os professores precisaram desenvolver para estabelecer a comunicação com os alunos, bem como para o processo de ensino e de aprendizagem. No cenário presencial, muitos recursos das tecnologias digitais educacionais não eram usados e às vezes até ignorados, porém, com o contexto pandêmico, foram necessários para as práticas pedagógicas, para o ensino, para aprendizagem e para manter o vínculo com os alunos. Ressaltamos também que compreendemos a dissimetria que se expressou nas diferenças de acesso e de conexão aos meios tecnológicos.

A comunicação, a interação e a atenção às individualidades no ensino e na aprendizagem foram afetadas pela utilização de meios aos quais nem todos os alunos tinham acesso, sendo evidente as diferenças devido a sua condição social. Outra questão, é que no ensino remoto, algumas famílias conseguiram acompanhar as aulas, as atividades e as tarefas, mas a maioria dos pais desconhecia o que os filhos realizavam no período em que estavam em casa. Para Berg; Vestena e Costa-Lobo (2020), no ensino remoto a educação passa a ter responsabilidade compartilhada com a família, mas tal condição é precária no contexto analisado.

A comunicação é vital para uma dinâmica de ensino e de aprendizagem. Identificamos que vários professores sinalizaram que, no ensino remoto, utilizaram dos recursos digitais para a comunicação com os estudantes. Entretanto, fica evidente que tal processo teve muitas dificuldades dadas as questões emocionais, psicológicas, baixa autoestima, timidez, entre outros, que foram observados nos alunos, bem como às vezes a pouca concentração, diante de estar na frente de um celular, de um computador ou de um tablet para as aulas. Apesar de se falar em sociedade da comunicação no século XXI, as evidências deste estudo sinalizaram que o nível de participação e de comunicação pode ser inferior ao do ensino presencial:

O principal problema é que a maioria dos alunos da escola pública ou trabalha ou não tem acesso à internet em casa. Também não há muito apoio da maioria dos familiares, tal como existe na classe média e no ensino privado. (Professora 1)

Não se tinha garantia de acesso à internet, tinha muita queda de sinal. O google meet e o classroom, continua o suporte mais eficaz de uma escola pública. (Professora 7)

Não há como fazer a “leitura” de problemas ou características de um aluno em um sistema virtual. Foi bem difícil ensinar e aprender nesse contexto. (Professor 13)

Muitas vezes os discentes não se sentiam à vontade para interagir. Aspectos ligados à falta de confiança, à baixa autoestima e ao receio de sua exposição via google meet, por exemplo, produziu um bloqueio muitas vezes difícil de ser revertido. (Professor 14)

O contexto digital implicou diferentes estratégias didáticas para motivar os alunos para aprender, o que significou um desafio, pois supõe compreender que as dinâmicas de atenção, sínteses, intercâmbio verbal e mediação conceptual são diferentes das desenvolvidas na presencialidade. Em tal sentido, devemos sinalizar que tal dinâmica didática se desenvolveu num contexto de dano psíquico, o que mediou a exposição do aluno e o professor aos meios digitais, afetando a disposição às aulas e ao estudo.

Os professores tiveram que aprender a usar as tecnologias digitais educacionais, em alguns momentos de forma acelerada e sob pressão, resignificando suas práticas pedagógicas. Essa realidade não foi acessível para toda a população brasileira, muitos estudantes ficaram sem o ensino remoto, apenas recebiam as atividades impressas que eram entregues pelas escolas. A

ausência da escola também implicou um importante acento em carências formativas de acesso e de permanência à educação de qualidade, devido ao contexto socioeconômico dos alunos.

A adaptação da realidade da sala de aula física para a sala de aula virtual trouxe mudanças e fenômenos que não eram comuns nas aulas presenciais, como dificuldades de conexão, baixa participação e engajamento dos alunos no ensino remoto. A inserção do ensino no espaço privado e doméstico do aluno e do professor, a interação com demandas familiares, contextuais e de outras plataformas comunicacionais que interagiam no espaço e o momento da aula foram dinâmicas a serem aprendidas no próprio ensino.

Quanto à categoria “ensino de filosofia”, analisamos desde à formação do pensamento crítico. Tal categoria permite nomear a capacidade e o exercício do pensamento na análise histórica contextual, o exercício da resposta multivalórica (GALLO, 2012), como também para mostrar a possibilidade de um sujeito que encontra múltiplas contradições num processo ou realidade e estabelece vínculos de causalidade entre as diversas condicionantes de possibilidade e os fenômenos sócio-histórico (KOHAN, 2009). Isto, desde um posicionamento ético do sujeito de responsabilidade com o outro, o meio e o próprio corpo, para o qual a teoria crítica aporta a compreensão discursiva e deliberativa do pensamento do sujeito, tanto como produto como produtor (GRÜNER, 2011).

Resulta evidente que, tendo essa perspectiva por base, a transposição didática dos temas filosóficos enfrentou um cenário conflituoso e inúmeras dificuldades. Os professores sinalizaram como desafios a disponibilidade de materiais virtuais pensados para o novo contexto, exigindo deles a capacidade de adaptação de novas ferramentas pedagógicas e de conteúdos. Disseram que foram essenciais vídeos, audiovisuais, músicas e slides para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem. Sendo que, a transposição didática foi realizada a partir de novos espaços de relação e de discussão dos estudantes e o professor, aproveitando as possibilidades das plataformas e ferramentas virtuais gratuitas. Fomentaram-se grupos de discussões online, chats e o uso de novas tecnologias digitais, como os podcast para desenvolver o pensamento crítico e a respostas multivalóricas.

Nós organizamos clubes de filosofia em formato de discussões online, seja através de falas ou de chats. Inclusive foi criado um podcast das gravações desse clube. (Professor 2)

Há pouco material disponível no ensino fundamental. Incluo, por exemplo, filósofos gregos no sexto ano, relatos de viajantes africanos e histórias de Griots e filósofos absolutistas durante o sétimo ano. Montei as aulas com o google apresentações, disponibilizo um pdf com um texto e insiro um tópico no google sala de aula, onde também deixo links de vídeos do youtube sobre o tema. (Professora 7)

Com a utilização de textos dentro da faixa etária adequada, levando sempre ao pensamento filosófico crítico e libertador e através de aulas pelo google meet. (Professor 9)

O fomento do pensamento crítico e a formação criativa enfrentaram as dinâmicas de tempo e os hábitos digitais acentuados pelo uso de plataformas virtuais, o que tem incidido nas capacidades dos estudantes de ler e de aprofundar os textos. A influência da imagem no processo de comunicação afeta o papel da palavra escrita e o processo de síntese do pensamento abstrato conceitual. O espaço de reflexão e de discernimento crítico da realidade está determinado pelas condições sociais dos alunos, como resulta evidente em falas de professores quando estes colocam como, em sua experiência, não foi possível abordar temáticas muito mais difíceis e complexas como o frio, a fome, a morte, entre outros assuntos.

O luto. A perda de autoestima não é causada apenas pela perda do emprego, mas também se relaciona à perda de um ente querido. Conversamos bastante sobre o luto e sobre as perspectivas de vida e de morte em diferentes culturas. Também uso vídeos e apresentações, mas deixo um tempo para que os alunos falem. Eles querem pessoas que os ouçam. (Professora 7)

Em aulas de filosofia a participação e o debate são estratégias frequentes, a participação de alunos sempre é pontual nessa proposta, no virtual, mesmo a participação dos alunos mais ativos foi deficiente. (Professor 12)

Minhas principais dificuldades estiveram voltadas para o fato de que um dos grandes problemas que os professores têm está relacionado ao problema do acesso aos textos por parte dos discentes. É perceptível que há enorme dificuldade dos discentes em se esforçar para ler os textos, assim como assimilar conceitualmente o que nos escritos está implicado. Por outro lado, cabe ainda dizer que a tentativa de compartilhamento de saberes por meio do excesso de recursos imagéticos continua não sendo inteiramente apropriado para a compreensão conceitual dos temas da disciplina. (Professor 14)

Nesse sentido, o processo de ensino e de aprendizagem deixa de ser simplesmente cognitivo para se tornar uma experiência de criação de laços de responsabilidade e de ética entre o professor e o aluno. Temas como a solidariedade, empatia e a responsabilidade tiveram uma clara presença

nas discussões filosóficas. O que evidenciou a importância da ética e a reflexão da alteridade, no momento mais atual, vinculada a utilização de autores como Platão, Kant, entre outros nas aulas. No entanto, o ensino remoto significou um desafio para a realização desse esforço crítico para alguns profissionais que não conseguiram transpor a distância física do ensino virtual. As falas dos professores denotam que a filosofia terá que percorrer um processo de sedimentação para construir uma didática própria para um ambiente digital e híbrido.

Os temas mais abordados foram Platão, Ética, Kant, Períodos da filosofia, pré-socráticos. Questões da verdade, realidade gênero. (Professor 2)

A atuação depende do professor. Noto que esse tema perdeu espaço nos livros didáticos do ensino fundamental. Mas também notei que os alunos querem falar mais, devido à carência e à ansiedade gerada por perdas na família. (Professora 7)

No ensino, utilizei textos sobre solidariedade, vivências grupais, a importância do desenvolvimento do pensamento crítico, assim como a sociedade como participante ativa do processo histórico-filosófico da história. (Professor 9)

Meu foco sempre é os pensadores do passado e o contexto atual. Quanto à pandemia ficou clara a posição do distanciamento e a falta de comunicação, sendo essa a mais importante para a filosofia, pois filosofar sem o outro, não é possível. (Professor 13)

Sendo assim, a importância central da filosofia e sua pertinência para o tratamento e a compreensão em um contexto social e politicamente complexo ficaram evidentes para os professores e os alunos, sua viabilidade num cenário remoto gerou muitas incertezas. A reflexividade crítica e o pensamento abstrato conceitual precisam de uma dinâmica de tempo que este ensino não contemplou. O filosofar precisa da presença do outro, a atuação do professor resulta indispensável, mesmo se o aluno conta com todas as condições de estudo autônomo. O pensar filosófico crítico supõe o diálogo e a deliberação desde a contradição.

Num cenário que tem mostrado a imperiosa necessidade de uma reflexão crítica, desde a demanda de defesa da vida própria e comum como tema centralmente filosófico, resulta imperioso questionar a viabilidade do ensino remoto nas condições sociais de desigualdade e de aceleração, antes do que pretender adaptar a filosofia enquanto disciplina a seus marcos. Isto não nega que desenvolver o pensamento crítico na sociedade atual implica formas de ensino diversificadas, estratégias didáticas que integrem e usem de forma autônoma os conteúdos e

plataformas digitais para o processo de ensino e de aprendizagem. No retorno do ensino presencial, estas reflexões são ainda pertinentes, pois serão parte dos debates atuais e futuros, em torno do ensino e da aprendizagem de filosofia, sempre dentro de um embate ideológico no contexto brasileiro.

### **Considerações finais**

Com o estudo desenvolvido e a análise das falas dos professores, destacamos que a categoria “desafios docentes” permitiu uma aproximação a um conjunto de problemáticas tecnológicas, sociais e de acesso que limitaram o ensino remoto em tempos de pandemia. O acesso às tecnologias digitais por parte dos estudantes e as dissimetrias derivadas da exclusão social própria do regime neoliberal, se evidenciou como limites estruturais que acentuam questões de atenção, interesse e do direito à educação. O ensino virtual centrou-se desde seu desenho no cumprimento de carga horária, o que deixa sob análise o caráter educativo de tal processo, conforme problematizamos no início da discussão sobre a proposta do ensino remoto no Brasil.

A categoria “estratégias didáticas” possibilitou evidenciar um conjunto de modificações, de estratégias pedagógicas e de ações das práticas docentes no contexto do ensino remoto, considerando que a aula não era mais presencial e diante das dificuldades de acesso à internet pelos alunos, ensinar foi desafiante. Nesse sentido, os professores manifestaram o quanto foi difícil fazer a transposição didática diante de telas do celular, do computador e do tablet, bem como a necessidade de se reinventar na pandemia, com a produção de conteúdo e de material didático para o cenário digital. Isto sinalizou que, embora não sejam novas as tecnologias digitais educacionais, ainda não são parte integral do ensino presencial, constituindo-se em um desafio para os professores. Ao mesmo tempo, explicita a relevância de formação continuada dos docentes para trabalhar mais com as tecnologias digitais, as capacidades de comunicação e de diálogo que permitam uma didática voltada para um cenário fundamentalmente comunicativo, considerando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Na categoria “o ensino de filosofia” evidenciamos que a transposição didática dos conteúdos no cenário do ensino remoto inicialmente foi uma fonte de conflito e de tensões para a prática pedagógica docente, a partir de fatores sociais, profissionais e até pessoais. O ensino



remoto de filosofia mostrou-se como um desafio na questão de problematizar, refletir e dialogar sobre os conteúdos que precisavam ser trabalhados com os alunos, porque sem a interação na sala de aula presencial, diante das telas com a utilização das tecnologias digitais a participação dos alunos foi menor, muitos ficavam com a câmera fechada, tinham dificuldade de conexão de internet, precisando retornar ao link da aula virtual e acabavam perdendo as discussões propostas pelos professores, ou seja, diante desse contexto a transposição didática precisou ser repensada e os docentes precisaram criar estratégias pedagógicas para ensinar filosofia. Além disso, era necessário um olhar para a realidade, para os temas emergentes do momento pandêmico, estabelecendo relações com a disciplina de filosofia.

Ficaram evidentes os déficits de carga horária, e de produção de conteúdo, que a redução do ensino humanista tem ocasionado. Ao mesmo tempo, que o ensino remoto de filosofia mostrou as dificuldades de desenvolver o pensamento crítico em um contexto digital de produção imagética e sem contato físico, central às práticas empáticas de responsabilidade.

Evidenciamos que no ensino remoto a comunicação e a interação limitaram a capacidade reflexiva, as respostas multivalóricas e desconstrutivas de parte dos estudantes. No entanto, o próprio contexto pandêmico permitiu mostrar a necessidade de uma reflexão crítica da realidade social, da ação ética do sujeito, possibilitando o tratamento das temáticas filosóficas e convertendo-as em um suporte essencial de compreensão. Aspectos que permitem concluirmos, o necessário caráter dialógico do ensino de filosofia, resistente ou dificilmente alcançável num cenário remoto, o digital sem o acompanhamento do professor e o espaço de diálogo, de socialização e de compartilhamento de saberes com os alunos e os colegas.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BERG, Juliana; VESTENA, Carla Luciane Blum; COSTA-LOBO, Cristina. Criatividade e Autonomia em Tempo de Pandemia: Ensaio Teórico a partir da Pedagogia Social. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 9, n. 3, 2020. Disponível em: <https://docplayer.com.br/187572877-Criatividade-e-autonomia-em-tempo-de-pandemia-ensaio-teorico-a-partir-da-pedagogia-social.html>. Acesso em: 25 nov. 2021

BRASIL. **Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1996.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394). Acesso em: 30 set. 2021.

**BRASIL. Resolução Conselho Nacional da Saúde, nº. 510, de 07 de abril de 2016.** Publicada no DOU nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, páginas 44, 45, 46. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.

**BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Atos/2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 15 nov. 2021.

**BRASIL. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 30 out. 2021.

**BRASIL. Medida Provisória n. 934, de 01 de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF, 01 abr. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 22 nov. 2021.

**BRASIL. Portaria MEC n. 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus -COVID-19. Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 22 nov. 2021.

**BRASIL. Parecer nº. 5/2020/ CNE,** de 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: MEC, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14511-ppc005-20&category\\_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-ppc005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 set. 2021.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica.** Del Saber Sábido Al Saber Enseñado. Tradução de Claudia Gilman, 3.ed. Buenos Aires: Aique grupo Editor, 2005.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. S. (Org). **O planejamento da pesquisa**

**qualitativa:** teorias e abordagens. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía y otros textos**. La Habana: Editorial Caminos, 2010.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Ethica rio de janeiro**, v. 13, nº. 1, p. 17-35, 2006.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia:** uma didática para o ensino médio. Campinas: Papiros, 2012.

GRÜNER, Eduardo. Los avatares del pensamiento crítico hoy por hoy. En: **Nuestra América y el Pensamiento Crítico:** Fragmentos de Pensamiento Crítico de América Latina y el Caribe. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Caminas: Papirus editora, 2015.

KOHAN, Walter O. **Filosofia:** o paradoxo de aprender e ensinar. Coleção ensino de filosofia. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em Tempos de Pandemia no Brasil: Saberes fazeres escolares em exposição nas redes. **Revista Docência e Cibercultura**, 2020, vol. 4, no 2, p. 215-224. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026>. Acesso em: 18 nov. 2021.

MODELSKI, Daiane. I; GIRAFFA, Lúcia. M. M.; CASARTELLI, Alam de O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022019000100515&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100515&tlng=pt). Acesso em: 20 out. 2021.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (org.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran). Acesso em: 07 set. 2021.

ROCHA, Elizabeth M.; LIMA, Juliana da Silva. Impactos e desafios do ensino on-line decorrentes da pandemia covid-19. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 377-390, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14526>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.).

**Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico. 3. ed. São Paulo: Liberdade, 1995.

ZABALZA, Miguel Ángel. El espacio europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria. **Innovación educativa**, n. 18, 2008, p. 69-95. Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/75674/06.Zabalza.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 dez. 2021.

Submissão em: 30/03/2022

Aceito em: 13/04/2023

Citações e referências  
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO  
BRASILEIRA  
DE NORMAS  
TÉCNICAS