CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

O ENSINO DE FILOSOFIA NO COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO SOB A ÓTICA DOS DISCENTES

Ana Cristina Batista da Motta

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino do Centro Federal De Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Filosofia e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Maicon Jeferson da Costa Azevedo

Rio de Janeiro - RJ

Novembro de 2024

O ENSINO DE FILOSOFIA NO COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO SOB A ÓTICA DOS DISCENTES

Dissertação Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino do Centro Federal De Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Filosofia e Ensino.

Ana Cristina Batista da Motta

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Professor Dr Maicon Jeferson da Costa Azevedo (CEFET/RJ) (orientador)

_____

Professor Dr Fabio Sampaio de Almeida (CEFET/RJ)

_____

Professor Dr Rodrigo Cerqueira do Nascimento Borba (UEMG)

Rio de Janeiro - RJ
Novembro de 2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

M921 Motta, Ana Cristina Batista da
O ensino de filosofia no colégio militar do Rio de Janeiro sob a ótica dos discentes / Ana Cristina Batista da Motta. — 2024.
160f. : il. color. , enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2024.
Bibliografia : f. 154-160
Orientador: Maicon Jeferson da Costa Azevedo

1. Filosofia (Ensino médio) - Estudo e ensino. 2. Estudantes do ensino médio. 3. Didática. 4. Sistema Colégio Militar do Brasil. I. Azevedo, Maicon Jeferson da Costa. (Orient.). II. Título.

CDD 370.1

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 5507/04

RESUMO

O Ensino de Filosofia no Colégio Militar do Rio De Janeiro sob a Ótica dos Discentes

A presente dissertação busca analisar as percepções dos alunos sobre o papel e a relevância da disciplina de Filosofia no Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ). O estudo explora como os discentes compreendem o ensino de Filosofia na instituição, suas observações e críticas acerca do seu ensino, suas implicações para o desenvolvimento do pensamento e as relações estabelecidas entre a formação filosófica e suas aspirações pessoais e profissionais. Para isso, utiliza métodos qualitativos, principalmente a análise de questionário e grupos focais, permitindo que os alunos expressem suas visões sobre a importância da disciplina em suas vidas acadêmicas e sociais. A pesquisa revela que, muitos alunos do CMRJ reconhecem na Filosofia uma ferramenta essencial para a formação integral e para a compreensão do mundo ao seu redor. A dissertação identifica fatores como o tempo para a reflexão e debates, a metodologia adotada e a didática dos professores como elementos centrais para o engajamento e o interesse dos alunos pela disciplina. Os estudantes relatam ainda que o estudo da Filosofia ajuda a desenvolver uma visão crítica que extrapola o ambiente escolar, colaborando para a construção de uma sociedade mais consciente. Assim, o trabalho contribui para o entendimento das particularidades do ensino de Filosofia em um contexto militar e reforça a importância de uma abordagem pedagógica que equilibre os conteúdos tradicionais com o incentivo à reflexão crítica, valorizando o papel transformador da Filosofia na formação dos jovens.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Colégio Militar; Perspectiva dos discentes.

ABSTRACT

Philosophy Teaching at the Military School of Rio de Janeiro from the perspective of students

This dissertation seeks to analyze students' perceptions about the role and relevance of the Philosophy discipline at the Military School of Rio de Janeiro (CMRJ). The study explores how students understand Philosophy teaching at the institution, their observations and criticisms about its teaching, its implications for the development of thought and the relationships established between philosophical training and their personal and professional aspirations. To achieve this, it uses qualitative methods, mainly the analysis of questionnaire and focus groups, allowing students to express their views on the importance of the discipline in their academic and social lives. The research reveals that many CMRJ students recognize Philosophy as an essential tool for comprehensive training and understanding the world around them. The dissertation identifies factors such as time for reflection and debates, the methodology adopted and the teachers' teaching as central elements for students' engagement and interest in the subject. Students also report that the study of Philosophy helps to develop a critical vision that goes beyond the school environment, contributing to the construction of a more conscious society. Thus, the work contributes to the understanding of the particularities of teaching Philosophy in a military context and reinforces the importance of a pedagogical approach that balances traditional content with the encouragement of critical reflection, valuing the transformative role of Philosophy in the training of young people.

Keywords: Teaching Philosophy; Military College; Students' perspective.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa do Sistema Colégio Militar do Brasil.....20
Figura 2 - Mapa do CMRJ.....28
Figura 3 - Pórtico de entrada do CMRJ.....30
Figura 4 - Pórtico de entrada do CMRJ atualmente.....30
Figura 5 - Imagem da Pedra da Babilônia ao fundo da Companhia de Cavalaria do CMRJ.....32
Figura 6 - Palacete da Babilônia, também conhecido como Casa Rosa.....33
Figura 7 - Formatura vista da Casa Rosa.....37
Figura 8 - Alunos desfilam após a cerimônia de formatura.....39
Figura 9 - Formatura do dia da Artilharia.....41
Figura 10 - Alunos do Esquadrão de Cavalaria no desfile de 06 de maio de 2010.....42
Figura 11 - Palacete da Babilônia enfeitado com a bandeira da Arma de Comunicações.....43
Figura 12 - Alunos da Arma de Engenharia durante a formatura do dia da arma.....44
Figura 13 - Palacete da Babilônia enfeitado com elementos que representam a Arma de Infantaria.....45
Figura 14 - Alunos da arma de Logística comemoram sua primeira participação na Olimpíada das Armas.....46
Figura 15 - Aluna chora durante a formatura de colação de grau do 3º ano do EM.....51
Quadro 1 - Plano de Sequência Didática.....62
Quadro 2 - Plano de Execução Didática.....63
Quadro 3 - Plano de Execução Didática 1º ano.....66
Quadro 4 - Plano de Execução Didática 2º ano.....68
Quadro 5 - Plano de Execução Didática 3º ano.....69
Quadro 6 – Roteiro de questionário para coleta de dados do perfil dos discentes de Filosofia do CMRJ.....76
Quadro 7 – Roteiro de discussão para a utilização de grupos focais com os discentes de Filosofia do CMRJ.....78
Gráfico 1 – Idade dos discentes.....83

Gráfico 2 – Sexo dos discentes.....83
Gráfico 3 – Benefícios da Filosofia.....84
Gráfico 4 – Aproveitamento do curso.....86
Gráfico 5 – Tempo de aula.....89
Gráfico 6 – Interesse pela disciplina.....90
Gráfico 7 – Sugestões.....93
Gráfico 8 – Observações CAUni.....98
Gráfico 9 – Críticas CAUni.....104
Gráfico 10 – Relevâncias CAUni.....110
Gráfico 11 – Sugestões CAUni.....115
Gráfico 12 – Observações CAMil.....121
Gráfico 13 – Relevâncias CAMil.....125
Gráfico 14 – Críticas CAMil.....129
Gráfico 15 – Sugestões CAMil.....132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pesquisa preliminar.....14
Tabela 2 - Características das Armas.....47
Tabela 3 - Características dos alunos que escolhem as armas.....48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BC – Base Comum

CAMil – Carreiras Militares

CAUni – Carreiras Universitárias

CIEP – Centros Integrados de Educação Pública

CMRJ – Colégio Militar do Rio de Janeiro

CM – Colégio Militar

DECEx – Departamento de Educação e Cultura do Exército

DEPA – Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial

EB – Exército Brasileiro

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EM – Ensino Médio

EsPCEx – Escola Preparatória de Cadetes do Exército

IF – Itinerários Formativos

IME – Instituto Militar de Engenharia

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OM – Organização Militar

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

OTT – Oficial Técnico Temporário

PECIM – Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

PED – Plano de Execução Didática

PSD – Plano de Sequências Didáticas

PTTC – Prestação de Tarefa por Tempo Certo

QCO – Quadro Complementar de Oficiais

SCMB – Sistema Colégio Militar do Brasil

SD – Sequência Didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12
1. CAPÍTULO I: O SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL E A CULTURA ESCOLAR DO COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO. 19
1.1. A Origem dos Colégios Militares no Brasil 19
1.2 Natureza dos Colégios Militares e Perfil dos Discentes e Docentes 22
1.3. Diferenciando os Colégios Militares das Escolas Cívico Militares 26
1.4 O Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ). 28
1.5 Cultura Escolar: Alguns Traços de Personalidade do CMRJ 35
a) A Formatura.....37
b) As Armas.....40
c) A Canção do Colégio.....50
2. CAPÍTULO II: PERFIL DO ENSINO DE FILOSOFIA NO COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO. 54
2.1. Brevíssimo Histórico Da Filosofia Como Disciplina Escolar No Brasil: Entre Ausências E Presenças.....54
2.2 O Ensino De Filosofia No Plano Pedagógico Do CMRJ.....60
2.3. Apresentação Dos Conteúdos De Filosofia Ministrados No Cmrj De 2022 A 2024.....65
3. CAPÍTULO III: METODOLOGIA.....73
3.1. Pressupostos teóricos da pesquisa 73
3.2. Teorização metodológica: uma abordagem qualitativa 74
3.3. Descrição das etapas utilizadas para a obtenção, organização e análise de dados 76
4. CAPÍTULO IV: O ENSINO DE FILOSOFIA SOB A ÓTICA DOS DISCENTES DO CMRJ – EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS. 83
4.1. Apresentação dos resultados do questionário estruturado.....83
4.2. Apresentação dos resultados dos encontros com os grupos focais.....96
a) Análise de conteúdo do grupo focal do itinerário CAUni.....98
b) Análise de conteúdo do grupo focal do itinerário CAMil.....120
5. CAPÍTULO V: PRODUTO EDUCACIONAL 137

CONSIDERAÇÕES FINAIS 152
REFERÊNCIAS.....155

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo examinar o ensino de Filosofia no contexto do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), com foco na percepção dos discentes sobre essa disciplina. A partir da análise das turmas do segundo ano do Ensino Médio de 2023, buscou-se compreender como os alunos avaliam as práticas do ensino de Filosofia no CMRJ, identificando os principais desafios e expectativas apontados por eles.

A pesquisa visa, ainda, contribuir com reflexões que possam auxiliar no cumprimento dos objetivos educacionais já estabelecidos pela instituição, além de propor novas abordagens para o ensino de Filosofia no Colégio Militar do Rio de Janeiro que busque valorizar práticas pedagógicas que enfatizem a escuta e o diálogo.

Todo trabalho culminado aqui é fruto de uma trajetória no ensino de Filosofia, que me conduziu até o CMRJ. Formei-me em Filosofia pela Faculdade São Bento do Rio de Janeiro (FSBRJ) em 2012 e, no ano seguinte, ingressei como servidora pública no Governo do Estado do Rio de Janeiro. Minha experiência inicial se deu em diversas escolas de São Gonçalo, onde resido, mas grande parte da minha carreira foi desenvolvida no CIEP 122 – Professora Ermezinda Dionísio Necco, no bairro Jardim Miriambi. Localizado próximo a uma comunidade, o CIEP 122 trouxe-me valiosas experiências, desafios e, por vezes, situações de risco. Os enfrentamentos diários na prática docente, tanto dentro quanto fora da sala de aula, contribuíram imensamente para o meu crescimento pessoal e o fortalecimento de minha atuação como educadora. Contudo, as dificuldades impostas pelo cenário econômico e político do Estado do Rio de Janeiro afetaram muitos professores, incluindo a mim, como docente de Filosofia.

Cabe contextualizar e destacar que a Filosofia, como disciplina escolar da educação básica, foi marcada por uma trajetória cercada de controvérsias e interesses políticos que favoreceram a formação do cenário atual, do qual voltarei a tratar mais adiante. Os debates sobre a reinserção dessa disciplina (assim como a Sociologia) no ensino médio, constam de meados dos anos 80, mas, o primeiro projeto em que se discute a sua obrigatoriedade no currículo escolar da educação básica surge em 1997. De autoria do deputado Padre Roque Zimmerman (PL Nº 3178/1997), o projeto foi vetado em 2001, pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, alegando, dentre

outros motivos, a falta de profissionais e cursos de Licenciatura em Filosofia (e também de Sociologia), bem como a oneração dos cofres públicos com a criação de novos cargos de professores. Apesar do veto, o projeto deu início a um largo debate sobre a necessidade dessas disciplinas na formação básica. [1]

As discussões emergentes em torno dessa temática motivaram um segundo projeto no ano de 2003, de autoria do deputado Ribamar Alves (PL Nº 1.641/2023). Dessa vez as propostas lograram êxito e a iniciativa resultou na aprovação da lei 11.684 de 02 de junho de 2008 que alterou o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases e passou a estabelecer que fossem "incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio" (BRASIL, 2008). Iniciou-se um grande período de democratização do acesso ao ensino dessas disciplinas no país através da criação de novos cursos de licenciatura e contratação de professores de Filosofia e Sociologia para a atuação nos três anos do ensino médio em todos os colégios públicos e privados. Entretanto, as condições precárias da educação básica no Estado do Rio de Janeiro, bem como a crise financeira do Estado, tornavam a situação dos profissionais da educação cada vez mais difícil.

Em março de 2016 foi deflagrada uma longa greve reivindicando reajuste salarial e melhores condições de trabalho. A greve que durou quase 5 meses,[2] teve poucos resultados e nenhum reajuste salarial (os professores já haviam atravessado quatro anos seguidos sem nenhum reajuste). Apesar de sairmos desse longo período de greve sem nenhuma proposta de reajuste, houve uma vitória para os professores de Filosofia, Sociologia e Artes. As disciplinas passaram a vigorar com pelo menos dois tempos de aula. Até então, havia apenas a obrigatoriedade da disciplina de filosofia por meio da já citada lei 11.684 de 02 de junho de 2008, mas ela possuía apenas um tempo semanal por turma. No final de 2016, iniciou um novo debate acerca da "importância" das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio, seguido de um movimento de retirada de sua obrigatoriedade. Em 2017, o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases foi novamente alterado, por meio da aprovação do Novo Ensino Médio, afetando progressivamente a presença das disciplinas de Filosofia e Sociologia, embora seus

[1] Sobre as intermitências do ensino de Filosofia e Sociologia na educação básica e os projetos de leis citados nesse artigo, ver Azevedo (2018).

[2] APÓS quase 5 meses, professores decidem suspender greve no RJ. **G1 Rio**, Rio de Janeiro, 26 jul. 2016. Disponível em: https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/07/apos-quase-5-meses-professores-decidem-suspender-greve-no-rj.html. Acesso em: 10 jun. 2024.

conteúdos continuassem vigorando como obrigatórios nos currículos, por meio do ensino de Ciências Humanas e Suas Tecnologias.

Desde então, não cessa o crescimento de grupos de estudiosos que se debruçam sobre o tema do ensino de Filosofia na educação básica e oferecem reflexões e resistência aos recorrentes movimentos que visam ao desmerecimento e à retirada do ensino de Filosofia nas escolas. Tais reflexões enriquecem os debates acerca do ensino de Filosofia aos jovens, bem como motivam o surgimento de novas frentes de pesquisa sobre o assunto.

Todo este cenário de debates e intermitências também me fizeram pensar acerca do meu papel como profissional da educação. Os acontecimentos recentes (a crise financeira do Governo do Estado do Rio de Janeiro, a falta de reajuste salarial dos professores, as condições de trabalho e a busca pela retirada da disciplina de Filosofia do currículo da educação básica) me levaram a refletir sobre as minhas escolhas e sobre o meu papel como profissional da educação. Minhas reflexões tiveram como consequência a busca por transformar de alguma forma a minha realidade profissional. Foi então que tive conhecimento de um processo seletivo para a função de magistério de filosofia como Oficial Técnico Temporário do Exército Brasileiro. Apesar de não possuir nenhum conhecimento sobre o ensino em instituições militares, resolvi me inscrever no processo seletivo e fui aprovada.

Em fevereiro de 2018 ingressei como professora no Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), assumindo imediatamente a responsabilidade por todas as turmas de Filosofia do terceiro ano do Ensino Médio. Ao longo desse período tive a oportunidade de lecionar não apenas no currículo regular, mas também no programa complementar, o antigo Prevest, um curso preparatório oferecido aos alunos do contraturno com foco no ENEM e vestibulares. Notei que, apesar de possuir particularidades próprias do ensino militar, sobre as quais discutiremos neste trabalho, o CMRJ, instituição pertencente ao ensino público federal, buscava atender às demandas destinadas a todas as escolas por meio das normas e diretrizes existentes para a educação no Brasil. Vi que o CMRJ possui um formato de ensino de Filosofia, que não difere muitos dos colégios estaduais por onde lecionei. Em todos os colégios por onde passei notei um formato semelhante, baseado nas grandes temáticas da Filosofia perpassadas por seus principais representantes e conceitos. Geralmente os conteúdos são ministrados a partir da

apresentação sobre como esses temas maiores (ética, política, conhecimento, estética, etc.) foram desenvolvidos ao longo da História da Filosofia, tendo como principal fundamento os conceitos cunhados pelos filósofos em cada período histórico.

Em outubro de 2019, fui transferida para o 1º ano do Ensino Médio, atuando como docente e coordenadora de disciplina em todas as turmas do primeiro ano. Finalmente, em fevereiro de 2020, iniciei minha atividade como docente de Filosofia para as turmas do 2º ano do Ensino Médio, onde atuei por quatro anos, permanecendo até o final de 2023. Durante todo o meu exercício como professora no CMRJ permaneci com aqueles mesmos questionamentos que me fizeram buscar uma mudança profissional e ingressar no CMRJ. Interessava-me a interação com os alunos e seus questionamentos, assim como notava um progressivo apreço pela disciplina à medida em que se aprofundavam no conhecimento acerca dela.

Em 2020, durante a pandemia de COVID-19 e com a migração para o Ambiente Virtual de Aprendizagem, resolvi utilizar os mecanismos de pesquisa virtuais para entender como os alunos viam o ensino de filosofia e quais seus principais anseios, sugestões de temáticas e metodologias. Desse modo, de maneira informal realizei, no ano de 2020, uma breve pesquisa com os discentes das minhas turmas. Utilizei as ferramentas de pesquisa do Ambiente Virtual de Aprendizagem do CMRJ e busquei saber se eles consideravam que o ensino de Filosofia trazia benefícios para a sua formação e, em caso afirmativo, que benefícios eles destacavam. A partir de uma pequena tabela de perguntas previamente estabelecidas, com a intenção de entender melhor o que os alunos pensavam acerca do ensino de filosofia e das nossas aulas, realizei uma breve pesquisa que obteve sessenta e duas avaliações do curso, o que representou 23,66% dos alunos do segundo ano de um total 262 alunos. Apresento brevemente aqui o resultado da pergunta norteadora dessa pesquisa:

Perguntados se “A filosofia apresenta benefícios para a sua formação ou para a sua vida?” 90,32% dos alunos responderam “sim” e 9,68% responderão “não”, conforme apresentado na tabela a seguir:

Tabela 1 – Pesquisa preliminar

“A filosofia apresenta benefícios para a sua formação ou para a sua vida?”	
Sim	56 (90,32%)

Não	6 (9,86%)
Total	**262**

Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem, curso de Filosofia 2º ano.

Dentre os benefícios descritos pelos alunos estavam:

> "Ela me ajuda a entender que devemos ter sempre um pensamento crítico sobre tudo o que vemos ou ouvimos, sem nunca esquecer que a verdade é feita de várias perspectivas e não de apenas uma absoluta" (Aluno A).
>
> "Filosofia é o tipo de matéria da qual o estudo é bem mais um passatempo do que uma obrigação. Através dela encontro resposta para meus questionamentos e me deparo com vários de meus princípios teorizados por pessoas inteligentíssimas que viveram muito tempo antes de mim" (Aluno B).
>
> "Consigo enxergar de maneira mais ampla as coisas ao meu redor, como por exemplo, penso e analiso algo antes de dizer minha opinião. Minha opinião agora é formada a partir de fatos e de algumas crenças, mas sempre tentando me afastar do senso comum e utilizar alguns pensamentos de filósofos" (Aluno C).
>
> "A filosofia nos proporciona um entendimento superior. Pois com ela saímos da nossa zona de conforto e da ignorância e buscamos mais e mais respostas para diversos conceitos" (Aluno D).
>
> "Aja como se a máxima da tua ação devesse se tornar, através da tua vontade, uma lei universal. Essa frase me faz repensar várias ações, talvez seja a que mais me impactou" (Aluno E).
>
> "Expandir horizontes e repensar atitudes, além de embasamento para a vida estudantil e, posteriormente, acadêmica" (Aluno F).

Quando solicitado que descrevessem a disciplina e os benefícios que ela proporciona, 88,33% dos alunos usaram expressões como "refletir", "pensar", "olhar crítico", "pensamento crítico", "análise racional", "questionamentos", "sabedoria" e "afastar do senso comum". As respostas dos alunos apontam para o fato de que o estudo da filosofia lhes favorece a formação de uma consciência crítica e auxilia no exercício da reflexão e do pensamento autônomo.

Motivada por essa primeira experiência em ouvir dos alunos o que eles pensam acerca do ensino de Filosofia, realizei ainda outras atividades com o mesmo perfil e, em todas elas, notei que se destacavam o entusiasmo com o caráter reflexivo e crítico da disciplina e relatos de que gostariam de mais tempo para se dedicar ao seu estudo. A percepção que obtive dessas escutas iniciais é que o recorrente espanto e até rejeição iniciais com a Filosofia, presenciados por muitos de nós enquanto docentes, surgem do

pouco conhecimento da área ou até mesmo de um conhecimento distorcido a partir de contatos anteriores que marcaram os discentes. Dos resultados e as reflexões mútuas decorrentes dessa prática, derivaram uma maior busca por aprimorar a minha atuação por meio do AVA, ampliando a os espaços de acesso para aulas síncronas, fóruns de debates, compartilhamento de atividades e tiragem de dúvidas e obtendo uma resposta bastante positiva por meio da colocação dos alunos acerca da disciplina de Filosofia no conselho de classe dos alunos (encontros trimestrais da supervisão pedagógica com os representantes de turma).

A partir do contato inicial descrito anteriormente, surgiu o interesse em utilizar a percepção dos alunos sobre o ensino de Filosofia no CMRJ como eixo central de uma pesquisa de mestrado. Com o retorno das aulas presenciais, o projeto foi concretizado e ganhou novas direções. Dessa investigação, resultou a presente dissertação, com os seguintes objetivos:

Objetivos gerais:

- examinar a visão que os discentes possuem do ensino de Filosofia.
- a partir da escuta compreensiva dos discentes do CMRJ propor novas práticas que favoreçam o filosofar com foco no diálogo.

Objetivos específicos:

- investigar como a disciplina de Filosofia reverbera na formação acadêmica e humana dos estudantes;
- examinar as práticas pedagógicas já existentes a partir dos apontamentos resultantes das entrevistas com os discentes, bem como, considerar possíveis sugestões dos discentes para o ensino de filosofia na instituição.

Ademais, o trabalho se encontra estruturado em quatro capítulos que abordam diferentes, mas complementares, aspectos desse tema.

No Capítulo I, intitulado "O Sistema Colégio Militar do Brasil e a Cultura Escolar do Colégio Militar do Rio de Janeiro", será apresentado um panorama geral sobre os colégios militares no Brasil, com destaque para o CMRJ. O capítulo aborda a origem dos colégios militares e discute a natureza dessas instituições, além de traçar o perfil dos discentes e docentes. Também será feita uma distinção entre os colégios militares e as escolas cívico-militares. Por fim, o foco recairá sobre aspectos particulares da cultura escolar do CMRJ, como a formatura, o uso das armas e a canção do colégio.

O Capítulo II será dedicado ao "Perfil do Ensino de Filosofia no Colégio Militar do Rio de Janeiro". Inicialmente, será feito um breve histórico da Filosofia como disciplina escolar no Brasil, enfatizando suas presenças e ausências ao longo do tempo. Em seguida, será analisado o ensino de Filosofia no plano pedagógico do CMRJ, culminando com a apresentação dos conteúdos ministrados no período de 2022 a 2024.

No Capítulo III, serão discutidos os "Pressupostos Teóricos e Metodologia" da pesquisa. Serão detalhados os fundamentos teóricos que orientaram o estudo, assim como a abordagem qualitativa adotada. O capítulo também descreverá as etapas seguidas para a obtenção, organização e análise dos dados, proporcionando uma visão clara das técnicas empregadas na condução da pesquisa.

O Capítulo IV, intitulado "O Ensino de Filosofia sob a Ótica dos Discentes do CMRJ – Exposição e Análise de Dados", trará os resultados obtidos a partir do questionário estruturado aplicado aos alunos, bem como dos encontros com os grupos focais. Serão analisados os dados coletados nos grupos focais de dois itinerários formativos: CAUni e CAMil, oferecendo uma visão detalhada das percepções dos discentes sobre o ensino de Filosofia no CMRJ.

Por fim, serão apresentados o Produto de Pesquisa no Capítulo V, seguido das Considerações Finais, ambos sintetizados a partir das principais conclusões do estudo. O produto educacional será apresentado em consonância com os objetivos desta pesquisa e como uma proposta de intervenção visando a aprimorar o ensino de Filosofia no CMRJ, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e para a promoção de um ensino mais dialogado e participativo, tendo em vista as contribuições e a escuta dos discentes.

CAPÍTULO I: O SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL E A CULTURA ESCOLAR DO COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO.

1.1 A ORIGEM DOS COLÉGIOS MILITARES NO BRASIL

A narrativa sobre a origem dos colégios militares, e em especial, a narrativa da criação do primeiro estabelecimento desse tipo está intrinsecamente vinculada a eventos relevantes na história nacional. Até o término do período imperial, as Forças Armadas brasileiras se caracterizavam por serem incipientes e insuficientemente preparadas. Após a Guerra do Paraguai, houve uma onda pela busca de modernização no interior do exército e de seus aliados, culminando, posteriormente, dentre outras conquistas, na criação do primeiro Colégio Militar. Em anos anteriores, porém, já víamos iniciativas no sentido da criação de um colégio. A primeira atitude que nos consta é datada de 1840, ainda no período regencial, pelo então regente Araújo de Lima, o Marquês de Olinda, mesma figura responsável pela criação do tradicional Colégio Pedro II, em 1837.

> Os indícios apontam que a primeira iniciativa objetivando a criação de um estabelecimento específico para a educação de filhos de militares aconteceu ainda na regência, durante o período que a historiografia nomeou como "Regresso Conservador". O decreto n° 42, do regente Araújo Lima, marquês de Olinda, procurou estabelecer no Arsenal de Guerra da Corte um colégio para os filhos necessitados dos capitães e oficiais subalternos do Exército, medida extensiva a todas as províncias onde houvesse Arsenais com estabelecimentos de aprendizes menores (CUNHA, 2006, p. 84).

O projeto, entretanto, não foi efetivado e a criação do primeiro Colégio Militar só se daria anos depois. O próprio Duque de Caxias, futuramente declarado patrono do Exército Brasileiro, já havia demonstrado entre suas inquietudes, que visava estabelecer um colégio, uma entidade de amparo destinada aos filhos dos militares, permitindo a estes uma dedicação mais integral e despreocupada. Vale destacar aqui, que o caráter assistencial inerente à formação do Colégio Militar já se encontra bem determinado nos intentos de sua criação. Os pleitos do atual patrono do exército, nesse sentido, efetuados nos anos de 1853 e 1862, foram recusados pelo senado.

Iniciada em 1865 e envolvendo Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, a Guerra do Paraguai provocou transformações que influenciaram diretamente na criação do

primeiro Colégio Militar. A guerra resultou em um expressivo número de óbitos e gerou significativas modificações econômicas, territoriais e políticas para os países envolvidos. Dentre as consequências da guerra para o Brasil interessa-nos aqui a exposição das fragilidades do exército e a sua busca por melhorias. Embora o Exército Brasileiro tenha saído vitorioso do conflito, viu suas deficiências evidenciadas e manteve-se determinado a exigir do Império uma solução para o aprimoramento de suas tropas. Decididos na busca pela modernização, as tropas demandavam uma maior valorização, dentre as quais encontrava-se a construção de um asilo para acolher os militares feridos de guerra e a criação de um colégio para os filhos dos militares, uma instituição de ensino para abrigar e educar os jovens, que atendesse aos inúmeros órfãos advindos da participação no maior conflito armado da América Latina. (FREIRE, 2015, p. 67)

Em 1868, foi criado o Asilo de Inválidos da Pátria, instituição destinada a acolher os militares feridos e mutilados na Guerra do Paraguai. A proposta de criação do Asilo incluía também a fundação de um colégio para os filhos dos militares, no entanto, apesar da criação do asilo, a criação do colégio militar não foi efetivada. Anos mais tarde, em 1885, houve uma tentativa de fusão entre a Sociedade do Asilo e a Associação Comercial do Rio de Janeiro, renovando a promessa de criação de um colégio. A proposta de fusão, entretanto encontrou resistência tanto dos militares quanto do imperador D. Pedro II.

Três anos depois, em 1888, o Ministro da Guerra, Thomaz José Coelho D'Almeida, articulou um acordo entre a Associação Comercial do Rio de Janeiro e os interesses militares para finalmente concretizar a união das instituições. Parte desse acordo incluía a compra de uma propriedade (a Chácara Pedra da Babilônia, propriedade da Baronesa de Itacurussá) onde seria instalado um colégio para os filhos dos militares. [3] No ano seguinte, 1889, em 09 de março, finalmente foi assinado o Decreto Imperial que criou o Imperial Collegio Militar da Corte e seu Regimento Interno:

> Hei por bem Approvar, para o Imperial Collegio Militar, o Regulamento que com este baixa assignado por Thomaz José Coelho de Almeida, do Meu Conselho, Senador do Imperio, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios

[3] HISTÓRICO Imperial do CMRJ. **Colégio Militar do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 20 dez. 2023. Disponível em: https://www.cmrj.eb.mil.br/index.php?option=com_content&view=article&id=123. Acesso em: 10 jun. 2024.

> da Guerra, que assim o tenha entendido e expeça os despachos necessarios. Palacio do Rio de Janeiro em 9 de Março de 1889, 68º da Independencia e do Imperio. Com a rubrica de Sua Magestade o Imperador (CAMARA, 1889, p. 1).

Assim, por meio do o Decreto Imperial nº 10.202 de 09 de março de 1889, foi fundado o primeiro Colégio Militar, localizado no Rio de Janeiro, como parte de um esforço para modernizar e reestruturar as instituições militares e educacionais do país. Em 2 de maio, o ministro Thomaz Coelho autorizou a matrícula de 44 alunos e, em 6 de maio, foram abertas as aulas, no Palacete Babilônia, data em que se comemora anualmente, de forma solene, o aniversário do Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Como vimos acima, o CMRJ foi a primeiro Colégio Militar a ser criado. Anos mais tarde sua criação seria seguida de novos colégios militares, que atualmente totalizam 15 colégios espalhados pelo Brasil. Segue abaixo um mapa ilustrativo e a relação dos colégios que compõem o Sistema Colégio Militar do Brasil, acompanhados do ano em que foram criados:

Figura 1- Mapa do Sistema Colégio Militar do Brasil



Fonte: DEPA, 2024

1. Colégio Militar do Rio de Janeiro, criado em 1889;
2. Colégio Militar de Porto Alegre, criado em 1912;
3. Colégio Militar de Fortaleza, criado em 1919;
4. Colégio Militar de Belo Horizonte, criado em 1955;
5. Colégio Militar de Salvador, criado em 1957;
6. Colégio Militar de Curitiba, criado em 1958;
7. Colégio Militar do Recife, criado em 1959;
8. Colégio Militar de Manaus, criado em 1971;
9. Colégio Militar de Brasília, criado em 1978;
10. Colégio Militar de Campo Grande, criado em 1993;
11. Colégio Militar de Juiz de Fora, criado em 1993;
12. Colégio Militar de Santa Maria, criado em 1994;
13. Colégio Militar de Belém, criado em 2015;
14. Colégio Militar de São Paulo, criado em 2018; (DEPA, 2022, p. 4)
15. Colégio Militar da Vila Militar, criado em 2022.

Ao longo de mais de um século de história, o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) investiu na criação e formação dos colégios, cuja função principal está associada os objetivos do Exército Brasileiro. Espalhados pelas várias regiões do país, os CMs, mais que instituições de ensino, se constituem como pontos de apoio à família militar buscando proporcionar educação de qualidade aos filhos de militares e mantendo-se fiel aos princípios basilares do decreto de sua criação

1.2 NATUREZA DOS COLÉGIOS MILITARES E PERFIL DOS DISCENTES E DOCENTES

Os Colégios Militares são Organizações Militares (OMs) que funcionam como estabelecimentos de educação básica de ensino (cf. EB10 – R05. 173, art 2º) e, como OMs, tais colégios são regidos por um regulamento próprio e estão vinculados ao Ministério da Defesa. A LDB, em seu artigo 83 afirma: “O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.” Desse modo, os colégios militares, integrantes do Sistema de

Educação e Cultura do Exército, possuem peculiaridades que os diferenciam dos demais estabelecimentos de ensino e se qualificam juridicamente como instituições educacionais *sui generis*[4].

O Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), atualmente é composto por 15 colégios militares espalhados pelo país. Os colégios estão subordinados à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), que por sua vez, está subordinada ao Departamento de Educação e Cultura do Exército – DECEX. O SCMB é um subsistema de ensino do Exército Brasileiro, cujo objetivo é promover a educação básica (Ensinos Fundamental II e Médio), com perspectivas e valores militares. com a finalidade de atender à Educação Preparatória e Assistencial.

O ensino preparatório deve ser entendido em dois sentidos: o primeiro (sentido *latu*) visa preparar o discente para a vida, "capacitando-os à busca da ética, da felicidade e da realização pessoal" (DEPA, 2021, p. 15). O sentido *strictu* visa "habilitar os alunos para o prosseguimento dos estudos, seja pelo despertar das vocações militares – em especial para o ingresso na EsPCEx e no IME -, seja pela preparação aos processos seletivos ao ensino superior". (DEPA, 2022 p. 16)

Já o ensino assistencial visa cumprir a finalidade primeira da criação dos colégios militares e oferecer atendimento educacional aos dependentes de militares de carreira do Exército, buscando superar os desafios e dificuldades impostas às famílias militares, devido à características próprias de sua vida profissional (movimentações constantes, menor convivência com a família, moradias em localidades de difícil acesso, etc).

O corpo docente dos colégios militares é constituído por uma combinação de docentes civis e militares, permanentes e temporários. Os professores civis, em sua maioria, ingressam por meio de concurso público. Apesar da possibilidade da atuação de docentes civis por meio de contratos esse é um recurso pouco utilizado nos colégios militares. A diversidade de profissionais que compõem a instituição contribui para que os professores contratados seja uma exceção, em vez de uma regra.

4 Instituições *sui generis* são aquelas que possuem uma natureza ou estrutura única, que as distingue de outras entidades similares e que não podem ser facilmente classificadas dentro de categorias convencionais. O termo *sui generis* é uma expressão latina que significa "de seu próprio gênero" ou "único em sua espécie".

Os militares da ativa que compõem o corpo docente pertencem ao Quadro Complementar de Oficiais do Magistério (QCO) ou ao quadro de Oficiais Técnico Temporários (OTT). Os militares QCOs foram licenciados por universidades civis e, após a conclusão de suas graduações, ingressam no Exército Brasileiro como oficiais de carreira mediante a aprovação em concurso público. Os militares OTTs ingressam no Exército Brasileiro por meio de processos seletivos para integrar o quadro de militares temporários, atuando na função de professores. Além dos militares da ativa, o corpo docente dos colégios militares também inclui militares reformados que retornam à instituição na condição de Prestadores de Tarefa por Tempo Certo (PTTC).

Quanto aos discentes, os colégios militares são compostos majoritariamente por dependentes de militares e por uma parcela dos filhos de civis. O ingresso dos discentes nos Colégios Militares se dá por meio de sorteios (para dependentes de militares) e concursos (abertos à sociedade civil). *Os concursos são realizados, anualmente, para o 6º ano do ensino fundamental à 1ª série do ensino médio. A cada ano, concorrem, em média, 22 mil candidatos, entre dependentes de militares e civis*[5]. No entanto, apenas um pequeno número das vagas do CMRJ é destinada aos concursos. No ano de 2024, dos 1616 estudantes do CMRJ apenas 30 eram provenientes do concurso de admissão[6], o que significa que menos de 2% do total de alunos do Colégio Militar do Rio de Janeiro no ano de 2024 são filhos de civis, provenientes de concursos.

Compreender a origem dos estudantes que ingressam no CMRJ nos auxilia a entender o perfil que compõe o nosso principal objeto de estudo, ou seja, dos próprios discentes. A estatística acima demonstra uma forte presença do caráter assistencial dos colégios militares. Eles continuam destinados prioritariamente a atender os filhos dos militardes. Entretando, para Freire (2015), a finalidade preparatória do CMRJ sobressai sobre a assistencial e

> (...) sobrevive até os dias de hoje, não mais configurando os Colégios Militares como pré-vocacionais e como instrumentos de seleção de quadros para a renovação da caserna, mas como definição e síntese para uma identidade de excelência pautada na exclusão, ou seja, como uma elitização que afirma, ainda que subliminarmente, que os Colégios Militares são para poucos (FREIRE, 2015, p. 78).

[5]COMO ingressar – Colégio Militar. **Brigada De Infataria Aeromóvel**. Disponível em https://bdaamv.eb.mil.br/index.php/conteudo-do-menu-superior/2-uncategorised/782-como-ingressar-colegio-militar. Acesso em: 18 jun. 2024.

[6] ADMISSÃO 2023/2024. **Colégio Militar do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 24 nov. 2023. Disponível em: https://www.cmrj.eb.mil.br/provas-anteriores/63-concurso-publico/admissao/743-admissao-etapa4-24. Acesso em: 18 jun. 2024.

O autor defende que existe uma a elitização dos Colégios Militares por meio da identificação com um ensino de excelência, visando uma formação especial destinada aos filhos dos militares, para formar os "futuros líderes da nação"[7]. No entanto, reafirmo que a elitização que escancara que o colégio militar é "para poucos", está presente especialmente no processo seletivo. No ano de 2023 houveram 2.482 candidatos para as 25 vagas do 6º ano e 1.115 para apenas 5 vagas disponíveis para o 1º ano do ensino médio[8]. Uma proporção de quase 100 candidatos por vaga para o 6º ano e 223 candidatos por vaga para o 1º ano. A realidade não é muito diferente nos demais colégios, cujas vagas oferecidas não passaram de um total de 50 no Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH), colégio que ofereceu mais vagas no ano de 2023. Essas estatísticas são um exemplo de que, mesmo os alunos mais preparados da sociedade civil encontram dificuldades se quiserem ingressar no ensino militar, cujo caráter assistencial permanece determinante.

É certo que na narrativa acerca da origem dos colégios militares no Brasil o caráter assistencial estava presente como fundamentação primordial nas primeiras tentativas de criação dos colégios. A finalidade de assistência aos órfãos filhos de militares devido à Guerra do Paraguai, assim como, dos demais dependentes devido às peculiaridades próprias de seu exercício, foi a motivação que levou os principais personagens a lutarem pela criação do primeiro colégio militar, o CMRJ. Entretanto, a presença e o perfil dos militares na sociedade brasileira mudaram, adquiriram uma nova face. Assim de acordo com Freire,

> Os Colégios Militares, nascidos sob o argumento da assistência às famílias dos militares – argumento este que não se concretiza, como tal, senão ao fim do século XX – serviram fortemente à reprodução da oficialidade do Exército (finalidade preparatória), assumindo, para este fim, a pedagogia patronímica em tela (FREIRE, 2015 p. 91).

O autor defende que diante da nova realidade dos militares (que atualmente possuem uma valorização profissional e meios materiais que lhes permitem

---

[7] Fala utilizada com recorrência pelo comandante do CMRJ (no período dessa pesquisa) no seu discurso durante as formaturas e que aparece nas entrevistas realizadas com os discentes.

[8] Dados retirados do Site do CMRJ: RELATÓRIO de inscritos – Ensino Fundamental. **Colégio Militar do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.cmrj.eb.mil.br/images/concursos/admissao/2023/Docs/Inscricoes6ano.pdf. Acesso em: 19 jul. 2024 e RELATÓRIO de inscritos – Ensino Médio. **Colégio Militar do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.cmrj.eb.mil.br/images/concursos/admissao/2023/Docs/Inscricoes1ano.pdf. Acesso em: 19 jun. 2024.

proporcionar melhores condições para seus dependentes), os colégios militares funcionam sobretudo como mecanismo de difusão da cultura militar. Um espaço privilegiado de inculcação do de seu modo de ser próprio, do *ethos* militar, e da perpetuação das tradições e valores do exército. A cultura escolar dos colégios militares se moldou em torno da "pedagogia patronímia" destacada por Freire, ou seja, em torno de uma exaltação das tradições próprias de seus patronos e dos valores e costumes que constituem a "família militar" um conceito o que os antropólogos entendem como constitutivo da identidade militar (CASTRO, 2018, p.12).

Quando trazemos aqui o conceito de cultura escolar, nos referimos ao tipo de cultura própria desta instituição, do "universo" chamado escola. De fato, os documentos que estabelecem as normas e diretrizes dos colégios militares estão repletos das orientações específicas sobre os valores e tradições próprias do seu ensino. Alguns desses elementos já se fazem perceber até aqui, entretanto, trabalharemos o conceito de cultura mais adiante, quando tratarmos especificamente do Colégio Militar do Rio de Janeiro.

1.3 DIFERENCIANDO OS COLÉGIOS MILITARES DAS ESCOLAS CÍVICO MILITARES

Em 2019, o governo Federal criou o PECIM (Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares). O programa visava transformar escolas públicas em unidades cívico-militares, com a gestão compartilhada entre civis e militares da reserva e previa repasses federais para as escolas participantes, além da presença de militares na disciplina dos alunos. Devido à baixa adesão e a falta de dados que comprovassem a sua eficiência, o programa foi finalizado pelo governo em 2023, mas deixou um pequeno grupo de escolas cívico-militares além da dúvida acerca da diferença entre os colégios militares e essas escolas criadas.

Um levantamento do G1 feito em 2023 apresentou o seguinte cenário nacional:

> - Há 216 escolas cívico-militares ligadas ao Pecim. Destas, ao menos 49 deverão ser mantidas pelos estados ou municípios responsáveis por elas.
> - Nos estados, existem pelo menos 494 escolas cívico-militares ou militarizadas ligadas à Polícia Militar ou ao Corpo de Bombeiros.

> - São 42 as instituições militares ligadas às Forças Armadas (sendo 15 do Exército, 3 da Aeronáutica e 24 da Marinha). Essas escolas são geridas pelo Ministério da Defesa e não pelo MEC (SANTOS, 2023).[9]

De acordo com Santos (2003), o cenário da educação militarizada no Brasil se apresenta como um mosaico de modelos e realidades distintas, exigindo um olhar atento para suas nuances. Apesar de compartilharem a expressão "militar", as escolas cívico-militares e os colégios militares se diferenciam em muitos aspectos. O primeiro e mais determinante encontra-se no vínculo institucional. Enquanto as escolas cívico-militares, são colégios municipais ou estadual militarizados, mantendo, portanto, seus vínculos com a Secretaria de Educação regida pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), os colégios militares estão ligados ao Ministério da Defesa e são subordinados ao DECEx (Departamento de Educação e Cultura do Exército). Desta primeira distinção, decorrem outras diferenças fundamentais quanto à organização das escolas.

Por estarem vinculadas ao MEC, escolas cívico-militares possuem autonomia no projeto pedagógico e seu corpo docente é formado por professores da rede pública, que são servidores civis. Fora da sala de aula, militares da reserva atuam como monitores, disciplinando o comportamento dos alunos. Eles não interferem no conteúdo das aulas nem ministram materiais próprios, mas podem ajudar na preparação de projetos educativos extracurriculares. Já nos Colégios Militares, há uma variedade de profissionais ministrando aulas: professores civis, militares de carreira da ativa e da reserva e militares temporários, formam o corpo docente dos colégios militares, estando todos vinculados institucionalmente ao Ministério da Defesa.

Um outro fator de diferenciação é o ingresso nessas escolas. As escolas cívico-militares são escolas públicas, vinculadas à rede municipal ou estadual. Para estudar em uma dessas unidades, o aluno precisa estar matriculado no sistema local de ensino no nível escolar oferecido pela instituição. O processo de matrícula é igual ao das escolas regulares. Os colégios militares federais, por sua vez, estão sob a tutela do Exército, da Marinha ou da Aeronáutica. O ingresso nessas escolas é feito um processo seletivo específico, destinado aos filhos de militares, com cada corporação tendo seu próprio procedimento de admissão. Uma pequena parcela das vagas restantes destinadas a

[9]Levantamento feito pelo G1 em julho de 2013. SANTOS, Emily. Colégios militares, cívico-militares e da polícia: veja quantos são no país e entenda as diferenças entre eles. **G1**, São Paulo, 22 jul. 2023. Disponível em https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/07/22/colegios-militares-civico-militares-e-da-policia-entenda-as-diferencas.ghtml. Acesso em: 10 jun. 2024.

concurso público para a população em geral. Além disso, os colégios militares possuem regras próprias, orçamentos maiores, professores com dedicação exclusiva e melhor remuneração, além de oferecerem maior infraestrutura e jornada escolar ampliada.

Ambos, colégios militares e escolas cívico-militares possuem, dentre as suas atividades, instruções com foco na disciplina, o civismo, o patriotismo e outros valores destacados pelas instituições militares, entretanto a própria realidade de cada uma dessas instituições estabelece uma distinção quanto ao modo como essas instruções se efetivam. Nas escolas cívico-militares, por exemplo, há uma preocupação na busca por reduzir índices de evasão, reprovação e violência, além de impulsionar o desempenho no Ideb, por esse motivo, tais valores estão atrelados à realidade local dos seus estudantes. Já os colégios militares são formados, em sua maioria, por filhos de militares. A preocupação maior quantos às instruções militares concentra-se em formar os alunos preparando-os para uma possível escolha de carreira dentro das Forças Armadas ou para uma melhor compreensão acerca do universo militar em que estão inseridos.

1.4. O COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO (CMRJ).

O Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ) é uma instituição de ensino de reconhecimento nacional, situada na Rua São Francisco Xavier, próximo ao Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro. Fundado em 6 de maio de 1889, é uma das mais antigas e tradicionais escolas militares do país, tendo como missão oferecer educação básica de qualidade, nos níveis fundamental (6º ao 9º ano) e médio, na modalidade presencial, em consonância com os valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro (EB) e, conforme consta em seu Plano de Gestão, *em consonância com a legislação federal pertinente à educação nacional, com o objetivo de assegurar a formação do cidadão e despertar vocações para a* carreira militar. (2022, p.1) A instituição foi criada inicialmente para proporcionar uma educação de qualidade aos filhos dos militares, mas ao longo dos anos, expandiu suas portas para incluir também filhos de civis, através de um rigoroso processo seletivo.

O CMRJ conta com uma excelente infraestrutura, incluindo salas de aula reformadas, laboratórios de ciências e informática, biblioteca bem equipada, instalações esportivas, e espaços dedicados às atividades artísticas e culturais. O mapa abaixo nos

permite compreender um pouco melhor a estrutura física do colégio e o que ela proporciona aos seus discentes.

Figura 2 - Mapa do CMRJ



Fonte: Colégio Militar do Rio de Janeiro, 2024

Uma visão panorâmica do CMRJ nos permite verificar a amplitude do seu território e a imponência de sua estrutura. São cinco pavilhões constituídos por construções que dividem os alunos por companhias que, no Ensino Fundamental, correspondem aos anos escolares. As 1ª, 2ª, 3ª e 4ª companhia, correspondem respectivamente às turmas do 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. No Ensino Médio as divisões escolares seguem o padrão regular dos próprios anos escolares: 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. Entretanto, as companhias estão presentes nas armas que os alunos escolhem para integrar a partir do 1º ano do EM. As armas correspondem a áreas de atuação dos militares do Exército e no CMRJ são: Artilharia, Cavalaria,

Comunicações, Engenharia, Infantaria e Logística. Mais adiante explicaremos melhor o significado de pertencer a cada uma dessas armas. No CMRJ, as instruções militares, bem como outras orientações, reclamações e possíveis punições são feitas por intermédio da companhia ou arma de cada aluno, que possuem um militar responsável por acompanhá-los.

Sobre as instalações do CMRJ, merecem destaque também as seções de Educação Física com estrutura ampla e organizada, destinada às aulas de educação física e ao preparo físico militar de alunos e militares da instituição e o esquadrão de cavalaria, que abriga cavalos que são utilizados pelos alunos da Cia de Cavalaria, para treinamento e para o desfile durante as formaturas. A instituição conta também com seções de saúde, biblioteca, capela, laboratórios de química, física, biologia e informática, dentre outras instalações.

O Colégio Militar do Rio de Janeiro se destaca não apenas por sua estrutura física, mas também por sua rica história e localização privilegiada. A área onde se encontra a instituição possui instalações centenárias que ostentam a arquitetura da época de sua construção, visível desde o imponente pórtico de entrada aos espaços internos como a alameda principal, cercada pelas palmeiras-imperiais e o Palacete da Babilônia, construção icônica com localização privilegiada no pátio do CMRJ.

Figura 3- Pórtico de entrada do CMRJ



Fonte: DEPA, 2024

Figura 4 - Pórtico de entrada do CMRJ atualmente



Fonte: Estadão, 2018

A fotografia retratada na Figura 3 fez parte da Exposição Nacional de 1908. Ela compunha uma séria de outras fotos que apresenta os prédios, salas de aulas e o complexo esportivo e encontra-se disponível no Site oficial da DEPA. Quando comparamos a primeira imagem acima com a foto recente da entrada do CMRJ (Figura 4), quase não se vê diferenças no cenário, sobretudo na estrutura do Pórtico de Entrada do Colégio, demonstrando a importância de se conservar a construção aos moldes da época de sua inauguração.

O CMRJ possui denominação histórica "Casa de Thomas Coelho" remetendo à figura do então Ministro de Estado, Senador e Conselheiro do Imperador Dom Pedro II**,** responsável por enviar o decreto que tornou concreta a existência do primeiro colégio Militar. Consciente da importância histórica e cultural do local, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) concedeu o tombamento a diversos bens da área, em especial à Pedra da Babilônia e ao Palacete da Babilônia, conhecido como Casa Rosa, devido à cor que compõe a pintura da fachada prédio.

Figura 5 - Imagem da Pedra da Babilônia ao fundo da Companhia de Cavalaria do CMRJ



Fonte: Instagram CMRJ, 2021

A imagem acima da Pedra da babilônia é vista da rua Barão de Mesquita, rua que dá acesso ao portão lateral do Colégio Militar do Rio de Janeiro. Na foto, aparece a área da cavalaria do CMRJ, com a construção coberta pelo telhado na cor ocre e as pistas de equitação à sua esquerda. O espaço é utilizado para as atividades dos cavalos e para treinamento dos alunos do esquadrão de cavalaria. Ao fundo, a Pedra da Babilônia, que se encontra junto ao terreno do colégio militar, formando uma grande muralha à esquerda do Palacete da Babilônia, representado na figura abaixo, sob iluminação noturna.

Figura 6 - Palacete da Babilônia, também conhecido como Casa Rosa



Fonte: Facebook Colégio Militar do Rio de Janeiro, 2022

As figuras 5 e 6, retiradas das redes sociais do colégio, visam destacar a imponência dos patrimônios culturais do CMRJ. Os símbolos possuem um papel crucial na edificação e no fortalecimento da identidade, da coesão e da tradição nas instituições militares. A construção do Palacete da Babilônia consta do ano de 1864. Situado junto à Pedra da Babilônia, serviu de residência para o Barão de Mesquita e, posteriormente, por herança, ao Barão de Itacuruçá (HARTMANN, 2018 p. 28).

> O Palacete da Babilônia – também chamado de "Casa Rosa" –, por sua vez, é o elemento principal da topografia. Tendo servido como casa grande à época da monarquia, foi apropriado como local do comando do CRMJ. Quando os alunos entram em forma (posicionam-se para as cerimônias), estão formados para uma autoridade; esta, invariavelmente, conduz a formatura ocupando posição no Palacete. Assim fica definida toda a espacialidade do evento, e é possível subsumir os rituais particulares que acontecem no Colégio, à normatização geral dos rituais do Exército (FREIRE, p. 148).

Freire nos chama a atenção para a organicidade existente entre o Colégio Militar e seus aspectos físicos, topográficos e ritualístico. Segundo esse autor, nenhum destes elementos é natural, ao contrário, todos foram apropriados das cerimônias tradicionais do Exército, fortemente representadas nas escolas de formação militar que possuem como missão fundamental a inculcação de certo *espírito militar* (CASTRO, 2004); A

interpretação de Freire acerca da simbiose entre os elementos presentes no CMRJ e o *ethos* militar, nos remete à cultura escolar própria desta instituição.

1.5 CULTURA ESCOLAR: ALGUNS TRAÇOS DA PERSONALIDADE DO CMRJ

Toda instituição escolar possui uma cultura própria, dotada dos elementos específicos de um ambiente acadêmico e de suas particularidades. Por se tratar de um Colégio Militar, que funciona conectando quartel e escola, o Colégio Militar do Rio de Janeiro possui uma cultura ainda mais peculiar, pois une as características de duas instituições em uma só, porque sendo uma única instituição, agrega essas duas naturezas: a do quartel e a do colégio.

Na origem da palavra, o termo cultura estava ligado ao ato de cultivar a terra. Do latim, *colere*, o termo referia-se à atividade da agricultura em seu ato de cultivar e cuidar do plantio e dos animais. (WILLIAMS, 2007, p. 117). Ao longo dos anos, a palavra foi adquirindo novos significados, em geral, cercados da ideia de criação e produção do homem na vida em sociedade. Cultura, passou a ser entendida como construto em diversas áreas da vida humana, como produto da construção do homem, contrária à ideia de natureza. É o que podemos entrever no texto da Marilena Chauí:

> [...] na origem cultura significa o cultivo, o cuidado. Inicialmente, era o cultivo e o cuidado com a terra, donde agricultura, com as crianças, donde puericultura, e com os deuses e o sagrado, donde culto.[...] no século XVIII, com a filosofia da Ilustração, a palavra cultura ressurge, mas como sinônimo de um outro conceito, torna-se sinônimo de civilização [...]. Assim, a cultura passa a ser encarada como um conjunto de práticas (artes, ciências, técnicas, filosofia, os ofícios) que permite avaliar e hierarquizar o valor dos regimes políticos, segundo um critério de evolução (CHAUÍ, 2008, p. 55).

Conforme destacado acima, com o advento da Modernidade, cultura passou a significar construção humana, atrelada à ideia de evolução. Como sabemos, tal interpretação trouxe consigo também um caráter discriminatório que perdura entre muitos até os nossos dias: o de que algumas pessoas ou povos possuem cultura e outros não, ou ainda, de que algumas culturas são superiores a outras. Trata-se de uma visão limitada, própria do senso comum, em que cultura é entendida como um acúmulo de conhecimentos e atributos comportamentais que torna certos grupos mais "civilizados" que outros. Entretanto, apesar dessa deturpação acerca do conceito de cultura, a nova

conotação do termo teve grande relevância para compreensão sociológica do papel do homem e das instituições sociais, como bem sinalizado no texto abaixo:

> Desde, 1877, quando Edward Burnett Tylor empregou pela primeira vez o termo "cultura" para referir-se a todos os produtos comportamentais, espirituais e materiais da vida social humana, os sentidos mais antigos e restrito desse termo foram perdendo terreno (MINTZ, 2010, p. 224).

Ao realizar uma análise antropológica do termo cultura, Mintz destaca a ruptura entre o seu uso instrumental (quando no seu surgimento estava vinculado à agricultura) e o seu uso atual, cujo conteúdo é fundamental para os estudos do homem em seu meio social. É particularmente aqui que a cultura nos interessa: ela passa a significar um produto ou uma construção da ação humana, ou seja, uma produção única, fruto da relação dos homens entre si e da sua atuação na sociedade.

O já citado Edward Tylor (1903, p.01), afirma que cultura é "todo complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro da sociedade" (KAHN apud LAKATUS, 2010, p. 131). Clifford Geertz (2011, p.32) afirma, por sua vez, que "A cultura deve ser vista como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instituições – para governar o comportamento". De fato, as instituições, enquanto formadas por agregações humanas, carregam em si vários dos elementos destacados pelos autores. São constituídas por leis costumes, hábitos, aptidões adquiridas, que, intencionalmente ou não, exercem um papel de formação de caráter e de padrão comportamental. Nesse sentido, as definições de cultura de Tylor e Geertz nos introduzem e auxiliam na compreensão dos conceitos de cultura escolar que veremos adiante.

Com o avanço dos estudos sobre o tema da escola, começou a se discutir também sobre o que seria próprio dessa instituição, criando assim o conceito de cultura escolar. O tema começou a ser discutido na década de 1980, tendo se fortalecido nos anos de 1990 (cf. SILVA, 2018, p.201). Quando falamos de cultura escolar, o que buscamos é o tipo de cultura própria desta instituição, do "universo" chamado escola. De acordo com Dominique Juliá (2001, p.10) a cultura escolar é uma mescla de normas e práticas "que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar" e como um conjunto "que permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos". Desse modo, para Juliá, a escola não se constitui apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas como um espaço privilegiado de "inculcação de

comportamento e de *habitus*" (JULIÁ, 2001, p.22). Na finalidade mesma da escola encontra-se a tarefa de formar. E é com base nos seus elementos e "filosofias" próprias que suas atividades serão definidas.

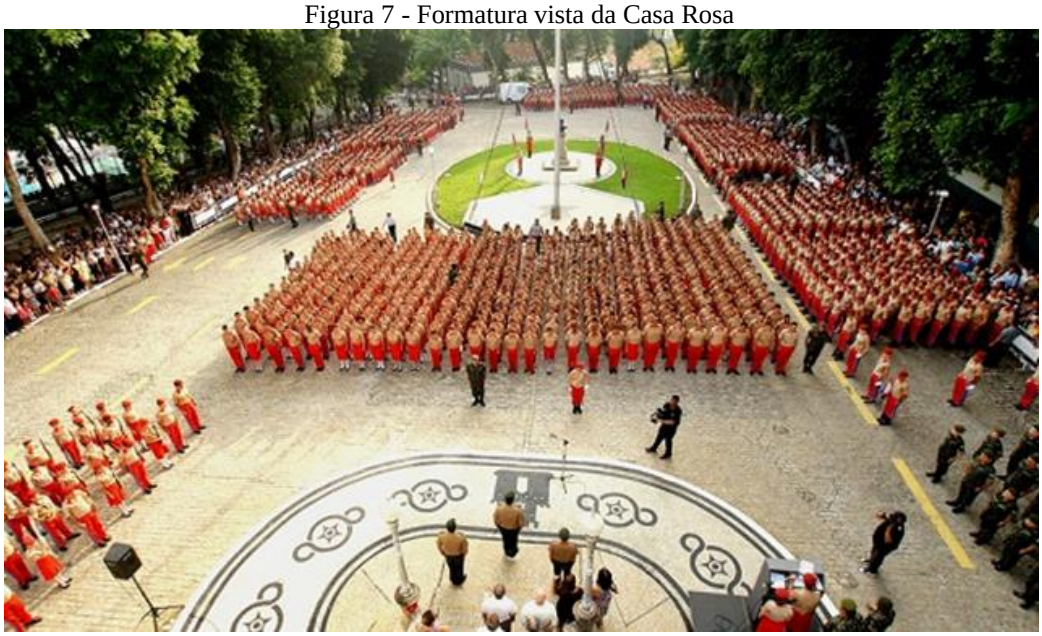
Diante do exposto, é importante ter em mente, assim como destacado por Freire (2015, p. 148), que nenhum dos elementos que compõem o CMRJ é natural. Desde a estrutura física, passando por rituais, regras, uniformes e canções, cada uma das partes que compõem o CMRJ possuem uma razão de ser. Foram instrumentalizados ou escolhidas como forma de reforçar os ritos e valores próprios do exército bem como de preparar os discentes que se interessarem para o ingresso nas forças armadas. Seguindo esse raciocínio, destacarei alguns desses elementos que nos auxiliam a compreender um pouco de como é composta a cultura escolar própria dessa instituição. Há muitas outras expressões que compõem a cultura escolar do CMRJ, mas os exemplos que trago aqui, servem como uma amostra das representações existentes no seu ambiente escolar, algumas das quais, compartilhadas com outros colégios militares:

A) A FORMATURA

Acerca dos ritos e cerimônias dos Colégios Militares (CMs), merece destaque a Cerimônia de Formatura. No Colégio Militar do Rio de Janeiro, ela se apresenta como um evento grandioso e solene com importante destaque na rotina escolar. A cerimônia acontece toda sexta-feira, e em alguns casos, celebram eventos importantes como na conclusão dos ensino fundamental e médio, datas comemorativas do Exército Brasileiro, no aniversário do CMRJ (comemorado no dia 06 de maio) a recepção de ex-alunos e autoridades importantes para a instituição, dentre outras datas comemorativas. A formatura é rica em simbolismos e tradições que refletem a história e os valores do CMRJ e busca reforçar os elementos da cultura escolar do CMRJ, visando "manter o padrão de ordem unida e fortalecer o espírito de corpo da tropa"[10]. Ela acontece no pátio central do Colégio, em frente ao Palacete da Babilônia, como demonstra a imagem abaixo:

[10] A expressão é frequentemente utilizada pelo militar responsável por iniciar a formatura nos dias em que ela não possui uma finalidade específica e remete às formaturas dos soldados nos regimentos militares com vistas a dar informes, vistoriar uniformes e reforçar os padrões de ordem unida dos militares.

Figura 7 - Formatura vista da Casa Rosa



Fonte: Revista Operacional: defesa e segurança

A figura 7 apresenta a imagem da formatura vista do Palacete ou Casa Rosa. Nela, os alunos se apresentam em posição de “sentido”, demonstrando uniformidade diante dos comandos de ordem unida. A ordem unida é uma prática comum e fundamental na formação de militares. De acordo com o Manual de Ordem Unida do Exército Brasileiro, ela consiste na execução de movimentos sincronizados com base em um conjunto de regras e comandos que visam a disciplina e a uniformidade da tropa. (2019, p. 1) Com efeito, as formaturas dos colégios militares visam exatamente reforçar os valores das instituições militares, tais como obediência, o respeito à hierarquia e a capacidade de seguir instruções com precisão, além de fortalecer o espírito de corpo, a união e o sentimento de pertencimento à “tropa”. A reprodução dos gestos de ordem unida, as vestimentas impecáveis e a rotina rígida seguida nas formaturas imitam a rotina e os valores da vida militar, tão caros nas formações dos Colégios Militares.

Apresento a seguir alguns dos elementos centrais das formaturas que acontecem todas as sextas-feiras:

- Discurso do Comandante do CMRJ: O Comandante abre a cerimônia com um discurso de boas-vindas aos presentes e de exortação aos formandos, incentivando-os a seguirem em busca de seus objetivos com empenho e dedicação. Ele também ressalta a importância da formação recebida no CMRJ e os valores que os alunos devem levar para o resto de suas vidas.

- Hasteamento da bandeira e Hino Nacional: são escolhidos dois alunos para a cerimônia de hasteamento da bandeira, ao que todos os presentes prestam-lhe continência enquanto entoam o Hino Nacional.
- Saudação Colegial: A Saudação Colegial é um momento marcante da cerimônia em que os alunos entoam o "Zum Zaravalho", um grito de guerra que representa o sentimento de pertencimento à instituição:

> Após ser anunciado na formatura que a próxima ação seria a saudação colegial, o coronel-aluno, ocupando posição de destaque mais ao centro do dispositivo,
> "puxou" o grito de guerra:
> "E ao Colégio, tudo ou nada?"
> Ao que todos os presentes – e não só os alunos em forma – respondem:
> "Tudo!"
> E o coronel-aluno:
> "Então como é ? Como é que é?"
> E todos os presentes:
> "Zum Zaravalho, opum, zarapi zoqué, / Oqué-qué, oqué-qué, / Zum! /
> Pinguelim, pinguelim, pinguelim! / Zunga, zunga, zunga! / Cate marimbau, cate
> marimbau! / Eixau, eixau! / Colégio!" (FREIRE, 2015. p. 165).

- Desfile do Corpo de Alunos: O Desfile do Corpo de Alunos é a culminância da cerimônia. Os formandos, seguem em sincronia e com passos firmes, marchando pela Praça Thomaz Coelho, como demonstração de disciplina, coesão e amor à Pátria. Cada Companhia de Alunos entoa palavras de ordem e gritos de guerra, visando criar uma atmosfera de entusiasmo e patriotismo. O desfile dos alunos é hierarquizado, não só segundo os anos letivos (do 3º Ano do Ensino Médio até o 6º ano do Ensino Fundamental), como dentro das Armas em que foram distribuídos os discentes do Ensino Médio.

Figura 8 - Alunos desfilam após a cerimônia de formatura



Fonte: Instagram CMRJ, 2022

Na imagem acima, alunos do CMRJ entoam o hino da sua arma enquanto desfilam ao final da formatura. A imagem, postada no Instagram Oficial do CMRJ vem acompanhada da legenda: “VIBRAÇÃO. Característica marcante dos alunos do CMRJ.” A frase encontra-se tal como está descrita acima, com a palavra “vibração” em caixa alta. Com efeito, a vibração no exército brasileiro é uma expressão do sentimento de pertença e amor à tropa. As armas possuem, assim, a missão de moldar nos discentes esse espírito de pertença, próprio da cultura militar.

B) AS ARMAS

Como já afirmado anteriormente as armas correspondem às áreas de especialização profissional dos militares do exército. No CMRJ, elas se tornam uma escolha obrigatória no final do 9º ano do Ensino Fundamental para ingresso no 1º ano do Ensino Médio e visam inculcar no discente um espírito de pertença às tradições e valores próprios da cultura militar. São elas: Artilharia, Cavalaria, Comunicações, Engenharia, Infantaria e Logística. A escolha das armas se dá por prioridade relativa às notas dos alunos. Cada arma possui um número máximo de integrantes a ser ocupada e os discentes com notas mais altas possuem prioridade na escolha, o que por si só, gera

uma ideia de hierarquia entre as armas. Quando cessa o número de vagas cada aluno é obrigado a optar por outra arma e assim sucessivamente até que todas as armas estejam completas.

Cabe ressaltar aqui que, se tal é a forma de ingresso nas armas, sua adesão não é assim tão voluntária. Em primeiro lugar, o aluno não pode cursar o ensino médio sem fazer a adesão a uma arma. A maior parte da organização escolar futura se dá por meio das companhias, identificadas pela arma de cada discente. Assim, por exemplo, conforme consta no Manual do Aluno, para que um estudante solicite uma prova de segunda chamada, deve fazê-lo por meio dos militares responsáveis por sua companhia, que comunicarão à Seção Técnica de Ensino (2018, p.24). Ademais, o processo de escolha propriamente dita se dá apenas para uma pequena parcela dos discentes (aqueles que possuem nota mais alta e têm prioridade nas vagas) enquanto a grande maioria fica relegada a aderir pelos três anos seguintes a uma arma que não desejava pertencer. Assim, a maioria dos alunos que ingressam na Companhia de comunicações ou logística, por exemplo, o fazem sem as terem escolhido. As armas mais recentes, como as que foram citadas, são consideradas por muitos como "de pouca tradição" e "espírito fraquinho", pouco definido, que "não fede nem cheira" (CASTRO, 2004, p. 88). Tais ideias geram, conforme afirmado anteriormente, um espírito de hierarquia e rivalidade entre as armas, pois as mais procuradas julgam-se superiores às demais.

Por último, destaco mais um outro elemento que atribui status na escolha das armas: a utilização de diferenciações no uniforme. De acordo com um comunicado do Corpo de Alunos nº 10/CA, de 26 de outubro de 2023, disponível no site do CMRJ, no caso da escolha das armas de Infantaria ou Cavalaria*, o (a) aluno (a) deverá possuir os uniformes específicos das respectivas armas, que possuem custos adicionais de aproximadamente R$ 300,00 a primeira e R$ 1.500,00 a segunda, até o dia 01 de abril de 2024.*[11]

Em cada uma das armas, o aluno poderá realizar tarefas específicas, aprender mais sobre o exército e as características da arma a que pertence e disputar nas Olimpíadas, juntamente com seus companheiros. Cada uma delas possui um patrono e

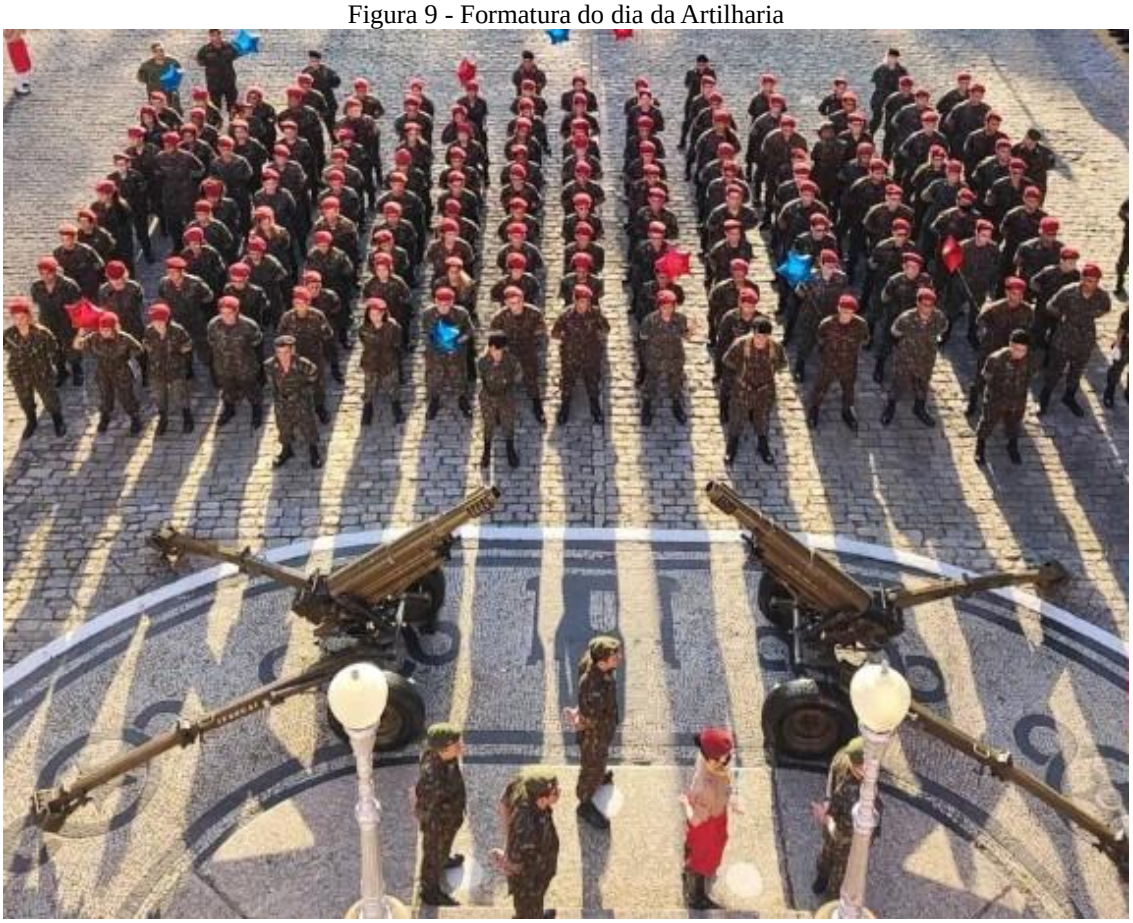
[11] COMUNICADO nº 10/CA. **Colégio Militar do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 26 out. 2023. Disponível em: https://www.cmrj.eb.mil.br/images/comunicados/ca/3tri/CA010Turma_itinerario.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

valores que busca reforçar de acordo com a função que seus membros devem desempenhar no Exército Brasileiro, conforme buscarei explicar adiante.

Artilharia: *é o principal meio de apoio de fogo da Força Terrestre. Suas unidades e subunidades podem ser dotadas de canhões, obuses, foguetes ou mísseis.* [12]

Sua missão consiste em garantir a neutralização de alvos inimigos e a proteção das tropas amigas. Sob o patrono Marechal Mallet, os artilheiros devem demonstrar características tais como meticulosidade, detalhismo, ordenamento, rigor, precisão e limpeza (FREIRE, p. 245).

Figura 9 - Formatura do dia da Artilharia



Fonte: Instagram CMRJ, 2022

Em dias de formatura das armas, os alunos da arma aniversariante vestem o uniforme camuflado. As formaturas das armas destacam-se pelos elementos visuais que configuram cada uma delas. As da artilharia iniciam com alvorada de canhões

[12]EXÉRCITO BRASILEIRO. Arma de artilharia. Exército Brasileiro: Rio de Janeiro, [2021?]. Disponível em: https://www.eb.mil.br/o-exercito/armas-quadros-e-servicos/artilharia. Acesso em: 18 jun. 2024.

disparadas do CMRJ, acordando a vizinhança tijucana. Armas de fogo possuem lugar de destaque nas organizações das formaturas da artilharia.

Cavalaria: tendo o Marechal Osório como patrono, a Cavalaria atua na vanguarda das operações, coletando informações cruciais sobre o inimigo e o campo de batalha. Seus cavaleiros destacam-se pela tradição e bravura, formam a primeira linha de contato, abrindo caminho para o avanço das demais tropas.

Figura 10 - Alunos do Esquadrão de Cavalaria no desfile de 06 de maio de 2010



Fonte: Blog da Associação de Pais e Mestres do Colégio Militar do Rio de Janeiro, 2010

Os alunos do esquadrão de cavalaria desfilam por último nas formaturas, cavalgando sobre os cavalos do Colégio Militar. Em formaturas solenes, os alunos utilizam o uniforme de gala, conforme imagem acima. Nas demais formaturas o uniforme é o cáqui (como é popularmente chamado o uniforme utilizado no cotidiano do CMRJ[13]) com a calça ou saia vermelha e meia calça branca para as meninas, conforme figura 7.

[13] O uniforme cotidiano é chamado de 5º B1 CM e possui pequenas variações a depender da arma e do gênero dos alunos, mas em geral é acompanhado da camisa e calça cáqui ou saia cáqui para as meninas. Todos os alunos utilizam a boina vermelha na composição do uniforme. As variações do uniforme do CMRJ podem ser vistas no manual do aluno, disponível no site oficial do colégio: BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Diretoria de

Comunicações: possui a missão de garantir a comunicação fluida e segura entre os comandos e unidades, utilizando tecnologia de ponta, guerra eletrônica, ciberdefesa e suporte à inteligência militar. A eficiência das comunicações é suporte imprescindível para o sucesso das operações. O patrono da Arma de Comunicações é o Marechal Rondon. Cabe destacar que a arma de Comunicações do Exército Brasileiro é uma criação relativamente recente. Nascida após a Segunda Guerra Mundial, em 25 de agosto de 1956, através da Lei nº 2851, a Arma assumiu a responsabilidade pelas telecomunicações, tarefa que antes era incumbida da Arma de Engenharia[14].

Figura 11 - Palacete da Babilônia enfeitado com a bandeira da Arma de Comunicações



Fonte: Instagram CMRJ, 2023

No dia anterior à formatura das armas, os alunos enfeitam o colégio para a comemoração que se dará na manhã do dia seguinte. Na imagem acima, o Palacete da

Educação Preparatória e Assistencial. **Sistema Colégio Militar do Brasil - Manual do aluno 2022**. Rio de Janeiro: Colégio Militar do Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://www.cmrj.eb.mil.br/images/ca/docs/ManualAluno2022.pdf. Acesso em: 17 jun. 2024.

[14] Informações disponíveis em: BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Dia da arma de comunicação. **Exército Brasileiro**, Brasília, 5 maio 2024. Disponível em: https://www.eb.mil.br/web/central-de-conteudos/w/dia-da-arma-de-comunicacoes#:~:text=Foi%20institu%C3%ADda%20ap%C3%B3s%20a%20Segunda,exercidas%20pela%20Arma%20de%20Engenharia. Acesso em: 16 jun. 2024.

Babilônia iluminado à noite, é adornado com a bandeira da Arma de Comunicações. Os alunos costumam terminar as arrumações no final do entardecer e devem estar prontos às 6h30 da manhã do dia seguinte, para que a formatura, que tem seu início às 7 da manhã.

Engenharia: possui como patrono o Tenente-Coronel Villagran Cabrita. Possui a tarefa de prover apoio essencial em operações militares atuando como um multiplicador do poder de combate. Atuam não apenas no combate, mas na construção de pontes, rodovias, e ferrovias nas regiões pouco desenvolvidas (CASTRO, 2004, p. 82).

Figura 12 - Alunos da Arma de Engenharia durante a formatura do dia da arma



Fonte: Instragram CMRJ, 2022

Os alunos da engenharia aparecem na foto durante a formatura da arma em posição de continência, como reverência à Bandeira Nacional. Espera-se do engenheiro que desenvolva dentre outras habilidades o espírito desbravador e o gosto pelo pioneirismo para chegar aos lugares mais isolados e difíceis.

Infantaria: sob o patrono Brigadeiro Sampaio, tem como característica fundamental a capacidade de combater a pé em qualquer tipo de terreno. É a força que atua no combate corpo a corpo. Sua versatilidade se traduz em especializações como a Infantaria Motorizada, Leve, de Selva, Paraquedista, demonstrando sua capacidade de

adaptação e poder de fogo em diversos cenários. O infante deve ser bravo e tenaz, por isso, os alunos que optam pela infantaria devem se destacar pela coragem e resistência. (FREIRE, 2015, p. 245)

Figura 13 - Palacete da Babilônia enfeitado com elementos que representam a Arma de Infantaria



Fonte: Instragram CMRJ, 2023

No dia do aniversário das armas, é comum que os alunos soltem bexigas e sinalizador de fumaça nas cores que as representam, como demonstrado na imagem acima. Trata-se de um dia de festa para os discentes que pertencem a essas armas que, em geral, tornam as formaturas mais longa e comprometem a atenção dos alunos nas aulas que se seguem à cerimônia. Essa, inclusive, costuma ser uma reclamação recorrente dos professores em conselho de classe, especialmente daqueles que lecionam no primeiro tempo de aula após a formatura. Eles reclamam dos constantes atrasos dos discentes e da impaciência que eles apresentam para participar com atenção às aulas nos dias de festa das armas.

Logística: no CMRJ a arma equivale ao serviço de intendência e material bélico do Exército que, juntos, possuem a missão de abastecer a tropa com suprimentos, munição, combustíveis, dentre outros (CASTRO, 2004, p. 64). Através do planejamento

e controle de estoques a Logística garante o funcionamento ininterrupto das tropas. Seu patrono é o Marechal Bitencourt. Procurei nas redes sociais do CMRJ alguma foto das formaturas da logística e não encontrei. A Logística surgiu no CMRJ no ano de 2019, sendo a arma mais recente das armas instituídas no colégio, o que talvez justifique a sua "impopularidade". Digo impopularidade, pois, desde a sua implementação no CMRJ, houveram formaturas da arma, mas, ainda assim, não encontrei nenhum registro online.

As redes sociais do CMRJ estão repletas de imagens das formaturas das demais armas, mas nada se vê (talvez se encontre após longa e minuciosa procura) do dia da arma de logística. Encontrei a imagem abaixo, retirada do Instagram da própria arma, que contém algumas poucas publicações que caracterizam a "Log", como é popularmente chamada no CMRJ.

Figura 14 - Alunos da arma de Logística comemoram sua primeira participação na Olimpíada das Armas



Fonte: Instagram Logística CMRJ, 2022

Na imagem acima, os alunos comemoram a sua primeira participação nas Olimpíadas das Armas, realizada no ano de 2020, após a Pandemia de COVID-19. A arma é caracterizada pelas cores amarelo, vermelho e preto e as olimpíadas representam um momento em que o espírito das armas do CMRJ mais se revela, em meio às competições e torcidas, revela-se as características e algumas rivalidades entre elas.

Acerca dessa rivalidade, trago aqui alguns estereótipos das armas mais populares do CMRJ, apresentados por Freire (2015). De acordo com o autor:

> Nessa divisão material de características, algumas Armas levam uma vantagem clara, porque têm peças cobiçáveis, como é o caso da Cavalaria: só os seus alunos podem usar botas, culotes (calças de montaria) e desfilar a cavalo nas cerimônias. Outras, agarram-se a itens menos invejáveis, mas passíveis de preenchimento simbólico, como é o caso dos coturnos da Infantaria. Menos favorecidas nesse campo, a Artilharia e as Comunicações não se materializam nas vestimentas, dependendo de algumas ocasiões – como é o caso dos seus aniversários – para se destacarem: é quando os canhões (emprestados de Organizações Militares) podem atirar pela Artilharia, ou os rádios de campanha (também emprestados) preencher o espaço simbólico das Comunicações (FREIRE, 2015, p. 308).

No trecho acima, o autor recorre aos elementos materiais que ostentam as distinções entre as armas, mas já verificamos que eles não são os únicos. O tempo de existência, assim como o critério de escolha por notas, reforçam as diferenças e a competitividade entre elas. Na época da análise de Freire, a engenharia e a logística ainda não haviam sido criadas no CMRJ, por isso, elas não aparecem nas suas menções. Ainda assim, seus dados nos auxiliam a fazer um quadro comparativo entre elas e compreender um pouco da rivalidade que cerca a Olimpíada das Armas:

Tabela 2 - Características das Armas

ARMA	PATRONO	CARACTERÍSTICAS
INFANTARIA	Brigadeiro Antônio de Sampaio	Rusticidade, dureza, resistência, tenacidade, inflexibilidade, coragem, força moral.
CAVALARIA	Marechal-de-Exército Manoel Luiz Osório, Marquês de Herval	Arrojo, intemperança, ousadia, descontração, iniciativa, capacidade de improvisação.
ARTILHARIA	Marechal-de-Exército Emílio Luiz Mallet	Meticulosidade, detalhismo, ordenamento, rigor, precisão, limpeza.
COMUNICAÇÕES	Marechal Candido Mariano da Silva Rondon	Abnegação, gosto pelo estudo, curiosidade tecnológica.

Fonte: FREIRE, 2015, p. 245

Para o autor há uma discrepância entre o que se afirma das armas de acordo com a tradição militar e como os alunos enxergam uns aos outros de acordo com a escolha das armas. Veremos a frente que as virtudes como rusticidade e coragem, próprias da

infantaria, cedem lugar a apelidos como “toscos” e “travados intelectualmente”, o que revela uma grande distância entre o imaginário das armas extraído da compreensão do Exército e a visão que os alunos possuem daqueles que aderem a cada uma delas.

Os apelidos e comentários pejorativos dos estudantes acerca daqueles que aderem a outras armas diferente da sua, exemplificam o sentimento de pertença e o caráter de competição e meritocracia presentes na cultura escolar do CMRJ. Segue abaixo as características listadas por Freire a partir de uma pesquisa realizada com os alunos do CMRJ e publicada no ano de 2015 como tese de doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC - Rio):

Tabela 3 - Características dos alunos que escolhem as armas

ARMA	CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS QUE AS ESCOLHEM
INFANTARIA	“leprosos”, lerdos, bitolados, inflexíveis, toscos, travados (intelectualmente), mongos, infantis, “dorks”, “cuzões”, babacas, “dãã”, “virgens de mente”, “filhos de vó”, inocentes (ingênuos), etc.
CAVALARIA	Metidos, bestas, “patricinhas”, coxinhas, esnobes, frescos, populares (no sentido divulgado pelos filmes jovens americanos), “cheerleaders”, etc.
ARTILHARIA	Neutros, apáticos, indiferentes, plásticos, opacos, “não fedem nem cheiram”, “suecos”, frios, “de leve”, distanciados, etc.
COMUNICAÇÕES	Desligados, “alternativos”, tranquilões, folgados, “nada-a-ver”, “losers”, etc.

Fonte: Freire, 2015, p. 247

Freire destaca alguns fatores de hierarquização das armas, mas certamente o mais determinante é a ideia de meritocracia existente na cultura do colégio militar. Os discentes se distinguem por graduações equivalentes às graduações dos militares: cabo, sargento, subtenente, aspirante, tenente, capitão, major e coronel-aluno e pelos sinais visíveis como medalhas, sutaches e alamares pendurados em seus uniformes, conforme estabelece o Regimento Interno dos Colégios Militares (2022, p. 47).

Como as armas são escolhidas por critério de nota, os alunos das armas mais desejadas geralmente são os mais graduados, reforçando assim a distinção e os preconceitos entre as armas. Os estudantes que ingressam na mais cobiçada, a cavalaria, são vistos pelos demais como metidos, esnobes e frescos, enquanto os que ingressam

em armas menos populares, como a arma de comunicações, são tidos como alternativos e folgados (FREIRE, 2015, p. 247).

C) A CANÇÃO DO COLÉGIO MILITAR:

Por último incluo aqui a Canção do Colégio Militar do Rio de Janeiro como elemento importante na composição de sua cultura escolar. Os versos da canção são entoados toda sexta-feira nas formaturas semanais. As canções se apresentam como um canal poderoso para expressar as emoções, aliviar tensões e liberar sentimentos guardados. Elas funcionam como um gatilho para evocar memórias e experiências pessoais, transportando-nos para momentos marcantes da vida. Além disso são um poderoso canal que nos conectam a grupos sociais, culturas e movimentos específicos, reforçando nossa identidade e senso de pertencimento.

Cada colégio militar possui o a sua canção. Elas se diferenciam entre si, mas também os unem através de um vocabulário comum, próprio do cotidiano dos colégios militares. Essas canções retratam os costumes, valores e tradições do Exército, entrelaçando, o sentimento patriótico com o sentimento de pertença ao colégio, como podemos verificar nas estrofes da Canção do CMRJ disponível no Manual do Aluno:

> "Somos jovens, destemidos / E vibramos a marchar / Os alunos sempre unidos / Do COLÉGIO MILITAR // Nossa luta nos ensina / A vencer, a ter pujança, / e lutamos, só domina / Nosso peito a esperança //
> **Companheiros leais, trabalhemos e faremos / Num esforço, vibrante, febril / Desta casa que amamos, um templo, um exemplo / Grandioso de amor ao Brasil! //**
> Aqui Pátria, nós sabemos / Quanto és grande em terra e mar; / Teu valor nós aprendemos / Aprendemos a só te amar! // Nosso culto é o mesmo, agora; / Que o dos nossos pais e avós, / E alguém que mais te adora! / Não te adora mais que nós! //
> **Companheiros leais, trabalhemos e faremos / Num esforço, vibrante, febril / Desta casa que amamos, um templo um exemplo / Grandioso de amor ao Brasil!** //
> Prossigamos na porfia / Estudemos a valer / Com denodo e alegria / A cumprir nosso dever // Mas um dia o pranto há de nossos olhos inundar / Ao chorarmos a saudade / Do COLÉGIO MILITAR //
> **Companheiros leais, trabalhemos / E faremos / Num esforço, vibrante, febril / Desta casa que amamos, um templo Um exemplo / Grandioso de amor ao Brasil!** // (2021, p. 39).

Ao entoar essas canções os alunos dos Colégios Militares mesclam expressões de amor e a lealdade à sua instituição e à Pátria. A letra e a melodia se transformam em um juramento de amor ao Colégio e ao Brasil, um compromisso com a defesa dos

valores da instituição como vinculados à defesa do país. A letra é repleta de símbolos e celebra a grandeza da Pátria, enfatiza o amor e o respeito pela nação, a importância do estudo e do cumprimento do dever, valores aprendidos e cultivados no ambiente escolar.

A continuidade de um culto patriótico, herdado de pais e avós também é um tema presente, demonstrando a intenção formativa do CMRJ em incutir nos seus discentes a perpetuação de seus valores através das gerações. Refrões repetitivos reforçam a mensagem de companheirismo e esforço, ressaltando o compromisso dos alunos em fazer do Colégio Militar um verdadeiro "templo de amor ao Brasil". Essa repetição fortalece a ideia de unidade de identidade e orgulho que se espera dos alunos em relação ao seu colégio e à sua pátria.

São muitos elementos que visam valorizar as tradições e valores do colégio. Há, no entanto, uma estrofe da canção que possui destaque para aqueles que já tiveram algum contato direto com a instituição: "Mas um dia o pranto há de nossos olhos inundar / Ao chorarmos a saudade / Do COLÉGIO MILITAR". Essa parte da canção costuma ser ressaltada pelos meios de comunicação do colégio (como demonstra a imagem abaixo) e, sobretudo, nos discursos das formaturas.

Figura 15 - Aluna chora durante a formatura de colação de grau do 3º ano do EM



Fonte: Instagram CMRJ, 2021

Retirada do Instagram oficial do CMRJ, a foto confirma a estima que se cultiva ao trecho destacado da canção. Comandantes, ex-comandantes e ex-alunos que visitam o CMRJ em datas comemorativas, possuem um momento para discursar diante dos demais alunos, durante as formaturas. Em sua maioria eles evocam essa saudade do Colégio Militar como um sentimento inevitável para os estudantes que ali se formam, evidenciando o forte apego que esses ex-alunos criam pela instituição e pelas memórias vividas ali. Há também um espaço reservado nas cerimônias de 6 de maio, data em que se comemora o aniversário da instituição, para que os ex-alunos possam marchar ao final da formatura, revivendo os momentos vividos enquanto discentes da instituição.

É certo que esse sentimento de pertença e saudosismo antecipado está presente em muitos estudantes, mas não em todos. Durante os anos que lecionei no CMRJ, verifiquei o relato de muitos alunos para os quais o excesso de regras e proibições tornaram-se um verdadeiro fardo durante os anos de estudo. Apesar das divergências, é possível notar que há, entre os estudantes do CMRJ, valores, sentimentos, hábitos, estereótipos e comportamentos que se reforçam pelos costumes estabelecidos pela tradição militar e formados pelos costumes próprios da instituição. Eles moldam assim,

parte do que podemos chamar de cultura escolar do CMRJ, que se expressa, sobretudo através dos sinais e linguagens próprias de seus ritos e seus membros.

CAPÍTULO II: PERFIL DO ENSINO DE FILOSOFIA NO COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO.

2.1 BREVÍSSIMO HISTÓRICO DA FILOSOFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL: ENTRE AUSÊNCIAS E PRESENÇAS.

A trajetória da filosofia como disciplina escolar no Brasil reflete as transformações políticas, sociais e educacionais ocorridas no país ao longo do tempo. Durante o período colonial e imperial, o ensino de filosofia no Brasil esteve vinculado à educação jesuítica e às escolas religiosas, onde era parte dos estudos preparatórios para o sacerdócio. A filosofia era ensinada principalmente como suporte à teologia e às ciências, desempenhando um papel secundário na formação geral dos estudantes.

A filosofia chegou ao Brasil com os colonizadores portugueses, mais precisamente com os jesuítas, no século XVI. Os primeiros colégios fundados pela Companhia de Jesus, tornaram-se o cenário da disciplina no país. Essa fase inicial era marcada pela forte influência da Igreja Católica e pela ênfase na teologia e nos conhecimentos aristotélicos, como pressuposto para o estudo da filosofia tomista (SAVIANI, 2013). A base de estudo era o *Ratio Studiorum*: um método de ensino criado por Inácio de Loyola para direcionar as ações educativas dos padres jesuítas, nas atividades educacionais, na colônia e na metrópole. Era um conjunto de orientações e prescrições práticas detalhadas que os padres jesuítas deveriam seguir e que serviam como diretrizes para o ensino.

> O plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. (...). Denominado no *Ratio* de "estudos inferiores", correspondentes ao atual curso de nível médio. Seu currículo abrangia cinco classes ou disciplinas: retórica; humanidades; gramática superior; gramática média; e gramática inferior. A formação prosseguia com os cursos de filosofia e teologia, chamados de "estudos superiores". O currículo filosófico era previsto para a duração de três anos, com as seguintes classes ou disciplinas: 1º ano: lógica e introdução às ciências; 2º ano: cosmologia psicologia, física e matemática; 3º ano: psicologia, metafisica e filosofia moral (SAVIANI, 2013, p. 56-57).

Durante dois séculos os jesuítas foram responsáveis pelo ensino das escolas brasileiras. Com o declínio da influência jesuítica e a ascensão do Império, a filosofia no ensino brasileiro passou por diversas reformas e redefinições. Na segunda metade do século XVIII, as reformas pombalinas culminaram na expulsão dos jesuítas do Brasil, no ano 1759, e na influência de novas correntes de pensamento, como o Iluminismo e o Positivismo, que ganharam espaço, influenciando os currículos escolares e os métodos de ensino. Apesar de ter a sua importância reduzida por meio da citada reforma, a obrigatoriedade da filosofia como disciplina não foi questionada e seu lugar enquanto disciplina permaneceu garantido, não havendo mudanças significativas durante todo o período imperial no que diz respeito à presença da filosofia na educação brasileira (AQUINO, 2023).

> Pombal, ministro de D. José I, instituiu as "aulas régias" em substituição à estrutura administrativa de ensino dos jesuítas e, pela primeira vez, convocou leigos para ministrá-las. Mas a situação não mudou em suas bases, pois esses professores eram filhos de proprietários rurais formados pelos colégios jesuítas (...). Quanto ao ensino de filosofia, continuou também no mesmo estilo livresco e escolástico (CARTOLANO, 1985, p. 25).

Segundo Cartolano (1985), a implementação das "aulas régias" pelo Marquês de Pombal no contexto da educação secundária brasileira tinha por objetivo mudar a estrutura educacional estabelecida pelos jesuítas. O novo formato constituía a primeira forma de sistematização de um ensino público laico, desvinculado das estruturas eclesiásticas. Ele destaca a substituição da estrutura jesuítica por professores leigos, mas observa que essa mudança não alterou as bases do ensino, que permaneceu livresco e escolástico, especialmente no que se refere à filosofia. As "aulas régias" representaram uma ruptura com o modelo jesuítico de ensino, mas ainda permanecera forte a influência do catolicismo sobre a formação dos seus profissionais. Os colégios continuariam lecionando a filosofia segundo o modelo aristotélico-tomista, como se pode confirmar por meio do exemplo do Colégio Pedro II:

> No Colégio Pedro II (antigo Seminário de São Joaquim), criado em 1837, no período monárquico, e o único mantido pelo poder central, as disciplinas tinham caráter propedêutico (...) "Filosofia, com 34 alunos, Retórica, com 11 alunos, Grego, com 3 alunos, Francês, com 24 alunos, Inglês, com 5 alunos, Comércio, com 78 alunos e Geometria (vacante). (...)" (Maciel 1959:18) (...) Nas províncias, a filosofia já era incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e dos ginásios do curso secundário, desde o início do século, mesmo antes do Colégio Pedro II. (...) nas classes de filosofia o que se encontrava era

> ainda o compêndio clássico aristotélico-tomista do "Genuense", combatido posteriormente (CARTOLANO, 1985, p. 28).

A laicização do ensino intencionada pela reforma pombalina não foi alcançada de imediato, mas foi conquistada paulatinamente e veio a se efetivar somente alguns anos depois com a instauração da República. O período Colonial, caracterizado por uma "presença garantida" da filosofia, cede lugar à sua "presença indefinida" durante o Período Republicano (ALVES, 2009). Com a proclamação da República, em 1889 e a subsequente separação entre Igreja e Estado, a educação passou por reformas significativas em busca de uma orientação mais laica. Nesse novo cenário o ensino de filosofia tornou-se mais restrito, sendo oferecido principalmente em instituições de ensino superior e seminários, sem alcançar ampla disseminação nas escolas secundárias.

> (...) ao iniciar-se o Período Republicano, essa situação muda radicalmente, e a relevância e pertinência da Filosofia como conteúdo de ensino passa a ser doravante contestada. O quadro que se formou a partir daí é descrito por Alves (Ibidem) como tendo as seguintes características: Do início da República até golpe militar de 1964, a Filosofia teve uma "presença indefinida" no currículo, pois, com a proclamação da República, ocorre uma inevitável reestruturação do poder em novas bases e, como a Filosofia estava identificada com a ideologia do antigo regime, com a Igreja e com a Monarquia, logo se tornou objeto de crítica, tendo o seu papel duramente contestado na formação dos novos quadros dirigentes, que, nesse caso, estavam impregnados do ideário liberal e positivista, ao passo que a Filosofia ensinada até então se orientava segundo o paradigma Aristotélico-Tomista, base da educação jesuítica que marcou profundamente a educação no Período Colonial brasileiro. Nesse sentido, a inclusão da Filosofia no currículo era permitida ou contestada dependendo da concepção de Educação em que se baseava o legislador a cada momento e do papel da Filosofia nela, daí seu caráter indefinido (ALVES, 2009, p. 183).

Conforme afirma Alves (2009), antes da República, a Filosofia ocupava um lugar de destaque na formação das elites brasileiras, estando fortemente atrelada à ideologia do antigo regime, à Igreja e à Monarquia. Com a ascensão da República e a afirmação do ideário liberal e positivista, a Filosofia tradicional, ancorada no paradigma aristotélico-tomista, passou a ser vista como relíquia do passado, incompatível com os novos tempos. Cansados do ensino verbalístico e estéril da escolástica (MAZAI; RIBAS, 2001), estudiosos de mentes mais abertas abraçaram com entusiasmo o positivismo presente, sobretudo, nas ideias do filósofo francês Augusto Comte.

> As ideias positivistas se faziam sentir nas escolas e notava-se o interesse pela ciência. A ciência era encarada como uma panacéia para a humanidade, pois continha solução para todos os problemas levantados. No método positivista,

> buscava-se renovação dos padrões da nossa cultura e libertar a inteligência brasileira da tutela eclesiástica. Em 1891, Benjamin Constant decretou uma reforma, que consistia na gratuidade do ensino primário, na liberdade e laicidade do ensino. Na escola primária, notava-se a influência das ideias positivistas (MAZAI; RIBAS, 2001, p. 6).

A desconfiança quanto ao ensino de Filosofia tradicional se traduziu em um quadro de instabilidade no que tange à presença da disciplina no currículo escolar. A partir do século XIX, predominou um vaivém da disciplina nos currículos (ARANHA;MARTINS, 2013). A filosofia era ora incluída ou excluída, dependendo das concepções educacionais em voga e do papel que se atribuía à Filosofia na formação das instituições.

Aranha e Martins (2013) apresentam um panorama das intermitências do ensino de filosofia no currículo escolar durante esse período. Os autores apontam que, com o surgimento dos cursos jurídicos no Brasil na década de 1820, a filosofia se tornou disciplina obrigatória no ensino médio, servindo como pré-requisito para o ingresso no ensino superior. Essa obrigatoriedade refletia a visão propedêutica da filosofia, que a considerava como base para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade crítica, atributos essenciais para a formação de juristas.

Em 1915, a filosofia perderia novamente seu status de disciplina obrigatória no ensino médio, passando a ser facultativa. Essa mudança pode ser interpretada como um reflexo das transformações sociais e culturais que o Brasil vivenciava no início do século XX, com a ascensão de novas correntes de pensamento e a busca por uma educação mais moderna e flexível. Em 1932, a Reforma Francisco Campos, do movimento escolanovista, propôs o retorno da filosofia ao currículo escolar. A reforma organizara o ensino secundário em dois ciclos: Ciclo Fundamental (de caráter obrigatório e formação básica) e Ciclo Complementar (de caráter propedêutico para o ensino universitário). A disciplina estava inserida como disciplina obrigatória no segundo ciclo formativo, possuindo novamente um caráter preparatório para as faculdades de Direito, Ciências Médicas e Engenharia. (SOUZA, 2012).

Uma nova configuração ocorreu em 1942 com a Reforma Capanema, estabelecida pelo Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril. Esta reforma estruturou o ensino secundário em duas etapas: o curso ginasial e o curso colegial. A filosofia tornou-se obrigatória no curso colegial, destacando-se como disciplina voltada para a maior

formação intelectual e cultural dos estudantes, entretanto, sua carga horária foi reduzida e conservado seu caráter propedêutico.

> Com a Reforma Capanema, em 1942, o ensino secundário dividiu-se em ginasial e colegial. Este último foi subdividido em científico, com ênfase no estudo de ciências, e clássico, que privilegiava a formação em humanidades. Nesse contexto, a filosofia se constituiu como disciplina obrigatória em um dos três anos do científico e em dois anos do curso clássico, com proposta de programa bastante extenso. No entanto, uma sequência de portarias reduziu gradativamente o número de horas-aula da disciplina, por fim, restrita ao último ano do colegial (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 405).

Apesar das determinações curriculares da Reforma Capanema, a obrigatoriedade da Filosofia na educação básica permaneceria por pouco tempo. Em 1961, com a promulgação da primeira a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB), a Lei nº 4.024/61, a filosofia perderia novamente a obrigatoriedade no currículo do ensino médio. Essa mudança marcou um ponto de inflexão na história da disciplina no Brasil, abrindo espaço para debates e reflexões sobre o papel da disciplina na formação dos cidadãos.

A situação da filosofia no currículo escolar se agravou durante a ditadura militar iniciada em 1964. Nesse período houve uma significativa reestruturação do sistema educacional brasileiro. Em 1971, a Lei nº 5.692/71 reformulou o ensino de 1º e 2º graus (equivalentes ao ensino fundamental e médio), priorizando disciplinas técnicas e científicas em detrimento das humanidades. Nesse contexto, a filosofia foi retirada do currículo obrigatório e substituída por disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), cujo objetivo era promover valores alinhados com o atual regime político (LEMOS, 2023).

Passada a "ausência definida" do período ditatorial, a filosofia volta a ser introduzida nos currículos por meio da redemocratização (ALVES, 2009). Com a promulgação da Constituição de 1988, iniciou-se um movimento de revalorização das humanidades na educação brasileira. Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) não incluiu a filosofia como disciplina obrigatória, mas conferiu maior autonomia curricular às escolas e sistemas de ensino, possibilitando sua reintrodução de forma facultativa (BRASIL, 1996). O retorno gradual da disciplina é acompanhado de novo debate acerca da sua importância no currículo escolar.

Em 1997, o deputado Padre Roque Zimmerman (PL nº 3178/1997) lançou o primeiro projeto que propunha a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e

Sociologia no currículo escolar da educação básica. O projeto, apesar de gerar um amplo debate sobre a importância dessas disciplinas na formação dos cidadãos, foi vetado em 2001 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, alegando falta de profissionais e de verba pública para a implementação do projeto. Em 2003, o deputado Ribamar Alves (PL nº 1.641/2003) apresentou um novo projeto, impulsionado pelas discussões acaloradas que se seguiram ao veto de 2001. Dessa vez, o projeto obteve êxito e resultou na aprovação da Lei 11.684 de 2 de junho de 2008.

A Lei 11.684 representou um marco histórico na educação brasileira ao tornar a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. A aprovação da lei foi vista como um reconhecimento da importância dessas disciplinas para a formação crítica e reflexiva dos estudantes. Entretando, como afirmam Grisotto e Gallo (2013), a obrigatoriedade da disciplina não legitimou sua presença e em 2017 presenciamos um novo capítulo desse debate: uma medida provisória, a MP 746/2016, chegou ao Congresso em 2016 com a proposta de uma reestruturação do Ensino Médio. A nova estruturação propunha a flexibilização do currículo e um ensino médio estruturado por itinerários formativos. Embora a proposta não tenha eliminado a filosofia, a reforma, aprovada em 2017, por meio da Lei nº 13.415, impactou drasticamente a oferta da disciplina que se viu novamente reduzida.

Com a aprovação do Novo Ensino Médio, o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases é alterado e as disciplinas de Filosofia e Sociologia perdem o status de obrigatórias. Seus conteúdos não desapareceram por completo, mas foram introduzidos em uma das grandes áreas dos itinerários formativos por meio do ensino de Ciências Humanas e Suas Tecnologias.

A alteração na obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, longe de silenciar as divergências, reacendeu com vigor o debate sobre sua presença no currículo escolar. Mais do que a simples discussão sobre obrigatoriedade ou não, essa questão levanta um ponto crucial: a relevância da Filosofia na formação básica do indivíduo. Entretanto, essa relevância, por vezes, foi ofuscada ao longo da história da educação brasileira. A estruturação curricular do país, em diferentes momentos, foi moldada por interesses políticos e econômicos, relegando a questão pedagógica a um plano secundário. A presença ou ausência da Filosofia no currículo, nesse contexto, muitas vezes se deu por motivações externas à educação em si.

A trajetória da filosofia como disciplina escolar no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, refletindo as dinâmicas políticas e sociais do país. Sua história revela a importância atribuída à formação crítica e humanística dos estudantes, ao mesmo tempo que enfrenta desafios contínuos de implementação e valorização no contexto educacional atual. Colocar a relevância da Filosofia no centro da discussão é fundamental para um debate construtivo sobre o papel dessa disciplina na formação dos jovens e da importância de sua obrigatoriedade no currículo. A questão do sentido do ensino de filosofia no segundo grau também se encontra presente nesse trabalho e a veremos emergir nas entrevistas realizadas com os alunos do CMRJ

2.2. O ENSINO DE FILOSOFIA NO PLANO PEDAGÓGICO DO CMRJ.

Embora possua as particularidades próprias de um ensino militar, o Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), encontra-se entre os colégios que atendem às determinações para a Educação Básica e que estabelece o ensino obrigatório de Filosofia no ensino médio, assim como os demais colégios do sistema. É a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), integrante do Sistema Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEx) a é responsável por Coordenar as ações pedagógicas do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). O Regulamento dos Colégios Militares (R-69) afirma que a DEPA tem como missão "... planejar, coordenar, controlar e supervisionar a condução da Educação Básica e a avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem nos Colégios Militares...". (2008, p. 12) É de sua elaboração os documentos que norteiam as práticas docentes e "colaboram para maior acompanhamento e controle das mesmas dentro do SCMB". (DEPA, 2022, p. 4). Serão três os documentos apresentados nessa pesquisa como referencial para a apresentação da proposta para o ensino de filosofia no CMRJ: O Projeto Pedagógico (PP) o Plano de Sequências Didáticas (PSD) e o Plano de Execução Didática (PED).

Os documentos acima funcionam como um guia para os Colégios Militares. O PSD, por exemplo é um documento que organiza as práticas pedagógicas de forma sistemática visando o ensino e a aprendizagem em consonância com os objetivos educacionais dos colégios militares. Ele assegura que o ensino ocorra de forma alinhada

às necessidades dos alunos e às diretrizes educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Já o PED, constitui um documento mais direcionado e operacional. Como o próprio nome diz, ele está destinado à execução das sequências didáticas, detalhando como os conteúdos programáticos serão implementados ao longo do ano letivo, de maneira prática e estruturada. Ele funciona como um guia para os agentes educacionais e professores, orientando a execução do currículo de cada disciplina dentro do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). Cabe destacar que todos os Colégios Militares do sistema são regidos pelos mesmos documentos, visando à uniformidade na execução dos conteúdos curriculares.

Sobre a disciplina de Filosofia, Projeto Pedagógico (2021-2025) do SCMB afirma que se destaca como uma ferramenta crucial para a formação de cidadãos críticos, autônomos e criativos. Ele evidencia essa importância ao propor o desenvolvimento de um pensar reflexivo sobre a herança cultural e os desafios da sociedade contemporânea, capacitando os alunos para a compreensão crítica e a argumentação fundamentada, tanto na forma oral quanto escrita (DEPA, 2021, p. 37).

Juntamente com o PP, o Plano de Sequência Didática (PSD), também reconhece a necessidade de preparar os indivíduos para enfrentar um contexto social globalizado, onde a diversidade de pensamentos, ações e culturas se faz presente. Nesse cenário, a Filosofia assumiria o papel de fomentar o respeito mútuo e a tolerância, pilares para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (DEPA, 2022, p. 6). Os documentos propõem o desenvolvimento de habilidades e competências que propiciem ao aluno desenvolver, através da argumentação clara, lógica e fundamentada, seus pontos de vista com convicção, respeitando ao mesmo tempo as divergências, habilidade é essencial para a participação ativa na vida social, seja no âmbito acadêmico, profissional ou pessoal (DEPA, 2021, p. 37). De acordo com o PSD:

> A finalidade do ensino na disciplina é criar condições para o desenvolvimento de competências do aluno, de modo que ele esteja preparado para responder às questões práticas das mais variadas realidades de mundo. Pretende-se que o aluno ultrapasse a mera repetição de informações adquiridas, apoiando-se em seus conhecimentos prévios, desenvolvendo também competências comunicativas intimamente associadas à argumentação (DEPA, 2022, p. 6).

No PSD, as competências e habilidades a serem desenvolvidas por meio do ensino de Filosofia destacam-se pela busca em desenvolver no discentes, através do estudo de diferentes autores e correntes de pensamento, uma visão crítica da realidade, reconhecendo as contradições e injustiças presentes na sociedade e buscando soluções alternativas. Espera-se que o aluno seja capaz de "ler textos filosóficos", além de "ler filosoficamente textos de diferentes estruturas", bem como "elaborar discursos", "debater", "articular conhecimentos filosóficos", "organizar informações contidas em diferentes fontes (...) associando-as à resolução de situações problema de natureza variada, tais como, as relações de poder, e os valores éticos e culturais" nelas presentes, dentro outros. (DEPA, 2022, p. 13-14)

No sentido acima descrito, a Filosofia também se apresenta como contribuição para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de se posicionar diante das questões sociais e políticas. Ao enfatizar a formação de consciências críticas, autônomas e criativas, o Plano Pedagógico e o Plano de Sequência Didática evidenciam o aspecto da Filosofia que vai para além da mera transmissão de conhecimentos, mas que busca despertar nos alunos a capacidade de questionar, analisar e debater ideias de forma independente, construindo seus próprios posicionamentos e contribuindo ativamente para o debate público.

Além da proposta filosófica do conteúdo de cada disciplina, o PSD também apresenta a matriz de referência, composta por uma lista de competências e habilidades relacionadas aos objetos de conhecimento (conteúdos), apresentados de maneira ampla e abrangente, esses conteúdos seguirão detalhados no Plano de Execução Didática (PED), conforme exemplos apresentados abaixo:

Quadro 1 - Plano de Sequência Didática

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			
Área de Conhecimento	**Componente Curricular**	**Carga Horária Anual (2º ano EM)**	**Carga Horária Semanal (2º Ano EM)**
Ciências Humanas	Filosofia	40 h/a	1 h/a
	Geografia	80 h/a	2 h/a
	História	80 h/a	2 h/a
	Sociologia	40 h/a	1 h/a

As Competências Discursivas e os Objetos do Conhecimento trabalhados trimestralmente em cada componente curricular estão distribuídos a seguir.

1. Filosofia - FGB

FILOSOFIA – 2º ANO - 1º TRIMESTRE		
Competência Discursiva - Nas atividades de estudo desse tema, os estudantes devem ter oportunidades de, partindo da leitura de textos filosóficos, utilizar corretamente e compreender palavras e frases que descrevam contextos como, por exemplo: felicidade, virtudes, vícios, mediania, livre arbítrio, Deus, belo, mimese, catarse.		
Competências	**Habilidades**	**Objetos do Conhecimento**
C1 C5 C7	HF02 HF08 HF10	Ética antiga
C1 C5 C6	HF02 HF04 HF08 HF09	Ética medieval
Carga-horária aproximada do trimestre: 14 h/a		

Fonte: DEPA, 2022

As tabelas acima fazem parte do PSD de Ciências humanas e Suas Tecnologias e apresentam a carga horária destinada a cada disciplina, bem como os objetos de conhecimento determinados para o 1º trimestre do 2º ano do ensino médio. Os objetos de conhecimento são apresentados no PSD e representados por meio de tópicos que constituem grandes recortes das disciplinas. Cada Sequência Didática (SD) se concentra em um Objeto do Conhecimento específico, com o objetivo de promover o desenvolvimento das Competências (C) e Habilidades (H) preestabelecidas no PSD. Seus conteúdos reaparecem nos PEDs intitulados como “Sequência Didática” (SD) e são pormenorizados nos itens que deverão ser trabalhados dentro de cada grande tema ou SD:

Quadro 2 - Plano de Execução Didática



Filosofia - FGB



Sequência didática Nº 01 – Ética antiga.	Nº de aulas: 05	Período: Semana 1 a 6	Trimestre: 1º

DETALHAMENTO DOS OBJETOS DO CONHECIMENTO:
1- Platão
Teoria das almas.
2- Aristóteles
Conceito de Eudaimonia.
A questão do hábito.
Virtudes éticas e dianoéticas.

COMPETÊNCIAS a serem desenvolvidas	HABILIDADES a serem trabalhadas	DESCRITORES
C1	HF02	D2FIL01 Relacionar as ideias de Bem e Belo.
		D2FIL02 Distinguir as características da teoria da partição das almas.
		D2FIL03 Inferir como o modo de vida do filosofo o conduz à verdade.
		D2FIL04 Entender o hábito como forma de alcançar a virtude.
		D2FIL05 Entender o conceito de eudaimonia.
		D2FIL06 Distinguir virtudes éticas de dianoéticas
C5	HF08	D2FIL07 Compreender a ética enquanto área de investigação filosófica acerca da conduta e dos valores morais.
		D1FIL08 - Explicar o que é a teoria da reminiscência.
C7	HF10	D2FIL09 Ser consciente de que as suas atitudes apresentam consequências éticas e morais.
		D2FIL10 Expressar suas impressões a respeito da interconexão das teorias éticas com os acontecimentos cotidianos.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM:
- Aula expositiva e dialogada.
- Estudo de texto.
- Fórum.
- Tempestade cerebral.
- Mapa conceitual.
-Estudo do meio.

SUPORTES DIDÁTICOS (material didático – impresso, audiovisual e novas tecnologias):
- Slides.

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar

Plano de Execução Didática - 2º Ano EM

Fonte: DEPA, 2022

A tabela apresentada acima compreende a parte do PED de Filosofia com as indicações de conteúdo propostos para o 1º ano do EM. A proposta contempla os anos 2022 a 2024 para o 2º ano do ensino médio. Cada proposta desses documentos é trienal e é elaborada em encontro nacional entre os representantes de cada disciplina de todos os colégios militares do Brasil, coordenado pelos militares da DEPA e pelo general que dirige o departamento.

Como é possível notar, as competências e habilidades registradas no PSD, bem como os conteúdos apresentados de forma genérica, aparecem detalhados no PED e constituem-se em um trabalho mínimo que deve ser desenvolvido pelo docente ("mínimo cobrável") (DEPA, 2022). Os documentos citados são fornecidos pela instituição e devem servir de norte para os professores na elaboração dos planos de aula que, assim como as avaliações, passam pelo crivo de uma equipe designada para tal função. Os itens detalhados no PED deverão estar presentes nos planos de aula e nas

avaliações, que, como já afirmado, passam por uma inspeção prévia. Os colégios militares devem seguir rigorosamente sua aplicação, não lhes sendo permitido alterações em sua ordem ou conteúdo:

> O PED (...) deve ser de posse obrigatória dos docentes, da Supervisão Escolar (Sup Esc) e da Seção Técnica de Ensino (STE), para nortear e padronizar o processo Ensino-Aprendizagem, bem como facilitar a elaboração e a análise dos processos de avaliações formais. (...) Os CM não estão autorizados a trocarem a ordem das sequências didáticas, tampouco a reduzir os OC detalhados (DEPA, 2022, p. 5).

Uma vez que o PED possui maior detalhamento de conteúdo ele servirá de referencial para a apresentação do currículo adotado pelo CMRJ para o ensino de filosofia. Baseando-se no que está disponível neste documento, exporei um resumo do conteúdo de filosofia adotado pelo Sistema Colégio Militar do Brasil para os três anos do ensino médio. Serão apresentados os conteúdos curriculares para os anos de 2022 a 2024, última proposta curricular vigente, cujos conteúdos foram trabalhados no ano de 2023, ou seja, o currículo trabalhado com os alunos entrevistados nesta pesquisa. O conhecimento do currículo escolar de filosofia do CMRJ poderá auxiliar na compreensão sobre o ensino da disciplina na instituição, bem como ampliar a clareza da análise dos dados colhidos nas entrevistas com os discentes.

2.3. APRESENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE FILOSOFIA MINISTRADOS NO CMRJ DE 2022 A 2024.

Os últimos seis anos constituíram o período de adaptação e implementação do Novo Ensino Médio na metodologia e matriz curricular do CMRJ. Apesar de reestruturar a configuração do ensino médio, a mudança pouco impactou na matriz curricular de ensino de filosofia. Para se entender melhor a organização do currículo de filosofia como disciplina escolar no CMRJ apresentarei de maneira breve os a configuração da disciplina relativas a esse período.

O que inicialmente apresento é fruto da minha experiência no CMRJ. Nos anos letivos de 2018 e 2019, atuei como professora do terceiro ano, observando uma divisão das turmas em dois grupos distintos: as turmas "militares", direcionadas para os concursos IME, ITA e Espex, e as turmas "ENEM", voltadas para o ingresso em universidades civis. Tal divisão iniciava-se apenas quando os alunos ingressavam no

terceiro ano do ensino médio e não se estendia aos anos anteriores. Para estes, o ensino no turno matutino seguia um currículo regular, enquanto à tarde eram oferecidas disciplinas preparatórias para os concursos militares e o ENEM, respectivamente. Cabe salientar que, apesar da divisão por turmas, o currículo base permanecia o mesmo para todos os alunos, sendo as disciplinas complementares de caráter optativo e sem impacto nas avaliações regulares. Como professora de filosofia do ano, ministrava um tempo de disciplina para todas as turmas no turno da manhã e ofertava um tempo optativo à tarde para as "turmas ENEM". Quanto ao primeiro e segundo ano do ensino médio, o currículo ofertava apenas um tempo de aula semanal para todas as turmas.

No ano de 2021, com a chegada do Novo Ensino Médio, o CMRJ precisou se adaptar à nova realidade educacional. A antiga estrutura das turmas de terceiro ano foi estendida para o segundo ano e as disciplinas preparatórias foram integradas ao currículo regular por meio da criação de itinerários formativos. O que antes era oferecido no contraturno, em caráter opcional, adequou-se ao turno regular em caráter obrigatório, com novo formato e estrutura.

A configuração de um Ensino Médio mais preparatório, em consonância com as premissas apresentadas, exigiu uma grade curricular que contemplasse os conteúdos da base comum, destinada a todos os alunos do ensino médio, acrescida dos itinerários formativos. Nesse sentido, o SCMB reestruturou o ensino médio da seguinte forma: na Base Comum (BC) os conteúdos foram voltados para a formação geral básica e as disciplinas agrupadas por áreas de conhecimento, totalizando 840 horas anuais por ano letivo. Além da base comum, foram criados dois Itinerários Formativos: IF-CAMil (Carreiras Militares) e IF-CAUni (Carreiras Universitárias). Nos Itinerários Formativos (IF) os conteúdos foram oferecidos por áreas de conhecimento ou formação profissional totalizando 560 horas anuais obrigatórias por ano letivo e até 80 horas anuais complementares (DEPA, 2021, p. 45-48).

Na prática, para o currículo de Filosofia a alteração se traduziu em 1 tempo semanal de aula na Base Comum (como já era oferecido antes da reestruturação), acrescido de 1 tempo a cada 15 dias para as turmas de IF-CAUni. As disciplinas de Filosofia e Sociologia passaram a se revezar semanalmente com 1 tempo a mais nos itinerários universitários). Cabe destacar aqui um detalhe importante: enquanto a maior parte das escolas reduziu os tempos da disciplina de filosofia após a reforma

educacional, os colégios militares ampliaram sua carga horária em um tempo quinzenal para os alunos dos itinerários formativos CAUni. Pode parecer pouco, mas, diante do cenário do Estado do Rio de Janeiro, em que a disciplina viu sua carga horária ser reduzida para apenas 2 tempos semanais no primeiro ano após a aprovação do novo ensino médio (uma perda de 67% da carga horária total)[15], a não redução dos tempos de aula no CMRJ por si só já apresenta um ponto fundamental para que a filosofia não perdesse seu espaço no contado com os discentes. Certamente esse fator representa alguma relevância no resultado das entrevistas, que poderiam ser diferentes do que aqui será apresentado, caso os alunos tivessem um contato ainda mais reduzido com o ensino de filosofia.

Quanto à grade curricular, houve pouca mudança na base comum. As alterações de conteúdo nos últimos anos parecem ter sido influenciadas mais pela gestão da época do que por uma adaptação às propostas pedagógicas do novo ensino médio. Apresentarei aqui apenas o currículo aprovado para os anos de 2022 a 2024. As tabelas abaixo apresentam os conteúdos da Base Comum (BC) curricular de filosofia do ensino médio. Elas foram elaboradas por mim, com base no conteúdo disponível nos Planos de Execução Didática de cada ano e possuem objetivo de facilitar a visualização dos conteúdos apresentados.

O currículo do primeiro ano do ensino médio visa introduzir os alunos nos fundamentos do pensamento filosóficos por meio da abordagem dos temas de Introdução à Filosofia, Filosofia Antiga e Teoria do Conhecimento. O objetivo é despertar no aluno o gosto pela filosofia e o senso crítico que dela se oriunda. Os temas são organizados em trimestres ao longo do ano e devem ser trabalhados conforme os conteúdos detalhados no Plano de Execução Didádica e descritos abaixo:

Quadro 3 - Plano de Execução Didática 1º ano

1º ANO
1 TRIMESTRE
Sequência didática Nº 01 – Introdução à Filosofia. 1- O que é Filosofia? -Características da Filosofia. -Atitude filosófica. -Características do pensamento filosófico.

[15]PESQUISA da SAE mostra perda da carga horária com o Novo Ensino Médio. **Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 21 fev. 2024. Disponível em: https://seperj.org.br/39397-2/. Acesso em: 19 jun. 2024.

2 - Nascimento da Filosofia.
-Organização social e política dos gregos antigos.
-Mitos gregos antigos na formação da sociedade.

3- Pré- Socráticos.
Filósofos naturalistas.
Physis e Arché
Ontologia (Heráclito e Parmênides).

Sequência didática Nº 02: Sócrates e os Sofistas
1 - Questões antropológicas.
2 - Relativismo (Protágoras); niilismo e retórica (Górgias); e sofismas.
3 - Ironia e maiêutica (Sócrates).
4 - Apologia de Sócrates.

2 TRIMESTRE

Sequência didática Nº 03 – Platonismo
- Doxa e episteme.
- Teoria das ideias (Platão).
-Alegoria da caverna.

Sequência didática Nº 04 – Aristotelismo
-Ato e potência.
- Substância e as quatro causas.
-Motor imóvel
-Princípios fundamentais da lógica.
-Silogismo.

Sequência didática Nº 05 – Helenismo
- Estoicismo
- Epicurismo
- Ceticismo
- Cinismo

3 TRIMESTRE:

Sequência didática Nº 06 – Teoria do conhecimento: Racionalismo
- Descartes.
- Surgimento da Filosofia moderna.
- O discurso do método.
- Dúvida metódica.
- Cogito.
- Inatismo.

Sequência didática Nº 07 – Teoria do conhecimento: Empirismo
- Empirismo Locke:
Tabula rasa
Ideias simples e complexas
- Hume:
A crítica ao hábito.
Empirismo radical.

Sequência didática Nº 08 – Teoria do conhecimento: Criticismo
- Criticismo
- Revolução Copernicana
- Conhecimento a priori e a posteriori

- Sensibilidade e intelecto.

Fonte: DEPA, 2022

Uma vez que já foram introduzidos nos estudos preliminares da filosofia, os alunos do segundo ano do ensino médio refletem acerca das diferentes abordagens éticas ao longo da sua história. Os estudantes perpassam as teorias morais de grandes filósofos da Antiguidade, Idade Média, Modernidade até a contemporaneidade. Busca-se com esse estudo a conscientização da importância da ética na construção do indivíduo nas relações sociais. Os temas são detalhados no PED, conforme listados na tabela a seguir. Cabe destacar que o conteúdo referente ao 2º ano do ensino médio, contempla o trabalho realizado com os discentes entrevistados nesta pesquisa, no ano de 2023.

Quadro 4 - Plano de Execução Didática 2º ano

2º ANO
1 TRIMESTRE
Sequência didática Nº 01 – Ética antiga. 1- Platão - Teoria das almas. 2- Aristóteles - Conceito de Eudaimonia. - A questão do hábito. - Virtudes éticas e dianoéticas. **Sequência didática Nº 02 – Ética medieval** - Relação entre fé e razão Agostinho - Pecado e livre-arbítrio. - Problema do mal. - Interioridade. Tomás de Aquino - A metafísica e as cinco vias. - Virtudes cristãs.
2 TRIMESTRE
Sequência didática Nº 03 – Ética moderna (Kant) - Doxa e episteme. - Teoria das ideias (Platão). -Alegoria da caverna. **Sequência didática Nº 04 – Ética moderna: O utilitarismo** Bentham - Princípio da utilidade

Mill - Utilitarismo e felicidade - Utilitarismo qualitativo
3 TRIMESTRE:
Sequência didática Nº 05 – Ética contemporânea Existencialismo - Kierkegaard Angústia Os três estágios - Sartre Essência e Existência. A liberdade. Má fé. **Sequência didática Nº 06** - Filosofia de Nietzsche Moral dos escravos e moral do senhor. Super-homem. - A Ética em Ortega y Gasset Razão vital

Fonte: DEPA, 2022

Enfim, no terceiro ano do ensino médio os discentes são introduzidos na temática da filosofia política. São exploradas as ideias de grandes personagens que pensaram a forma como se desenvolvem as relações de Estado, poder e sociedade ao longo da história. A proposta de ensino é que os discentes busquem desenvolver uma compreensão ampla das teorias políticas, bem como a capacidade de posicionar-se frente aos problemas da contemporaneidade. Além da filosofia política, o currículo do 3º ano também apresenta questões de filosofia da ciência por meio do estudo dos filósofos Thomas Khun e Karl Popper:

Quadro 5 - Plano de Execução Didática 3º ano

3º ANO
1 TRIMESTRE
Sequência didática Nº 01 – Filosofia política da antiguidade: Platão e Aristóteles - Platão A república/ Organização social A justiça. O rei filósofo. - Aristóteles Formas de governo. *Zoon politikon.* Relação entre ética e política. **Sequência didática Nº 2 – Filosofia política do Renascimento: Maquiavel** - Separação entre ética e política. - Conceito de Virtú e Fortuna. – Os conselhos ao príncipe.

- Analogia entre o leão e a raposa.
2 TRIMESTRE
Sequência didática Nº 3 – Filosofia Política Moderna: Hobbes - Hobbes Estado de natureza. Direito natural. Leis de natureza/ estado civil. Leviatã. **Sequência didática Nº 4 – Filosofia Política Moderna: Locke** - Locke: Contrato social Direitos naturais: vida, liberdade, propriedade. Resistência. **Sequência didática Nº 5 – Filosofia Política Moderna: Rousseau** - Rousseau: Estado de natureza Origem da desigualdade Contrato social Vontade geral **Sequência didática Nº 6 – Filosofia Política Moderna: Montesquieu** - Montesquieu: Divisão dos poderes. Princípios de governo.
3 TRIMESTRE:
Sequência didática Nº 7 – Filosofia contemporânea: Hannah Arendt - Hannah Arendt Crítica ao totalitarismo. Distinção entre poder e violência. **Sequência didática Nº 8 – Filosofia contemporânea: Habermas** **-** Habermas Ação comunicativa. Construção de consenso. **Sequência didática Nº 9 – Filosofia contemporânea: Foucault** - Foucault. Microfísica do poder. Biopoder. **Sequência didática Nº 10 – Filosofia da Ciência** Filosofia da Ciência -Popper Falseabilidade -Kuhn Revoluções científicas. Paradigmas da ciência.

Fonte: DEPA, 2022

Retomando as ideias anteriores, os conteúdos acima pertencem à base comum curricular do CMRJ e deve ser ministrado em todas as turmas do ensino médio, independentemente das escolas dos itinerários formativos. Para os IF-CAMil, no entanto, esse é o único contato com a disciplina de filosofia a ser administrado em um tempo semanal de aula. Nota-se a abrangência dos conteúdos que se encontram entre os mais destacados do estudo da filosofia. Entretanto, nota-se também a curta carga horária da disciplina diante de uma grade curricular que se apresenta.

Para os IF-CAUni, os conteúdos acima são acrescidos de Tópicos Especiais em Ciências Humanas, que abordam questões tais como, ética no trabalho, ética ambiental, bioética e desenvolvimento sustentável no segundo ano e etnocentrismo, racismo, utilitarismo, justiça social e direitos humanos (DEPA, 2022, p. 24). Os tópicos específicos dos itinerários CAUni, são desenvolvidos em conjunto com as disciplinas de ciências humanas, dentro da temática própria de cada disciplina.

Como já afirmado, todo conteúdo apresentado na base comum e nos itinerários formativos estão disponibilizadas no Plano de Execução Didática (PED). O PED é o documento que possui maior detalhamento do conteúdo proposto no PSD. Ele é o maior referencial para a utilização dos docentes nas preparações de suas aulas e avaliações, uma vez que ele constitui o currículo mínimo adotado pelo CMRJ para o ensino de filosofia.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA

3.1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Com o intuito de lançar as bases para a presente pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico prévio, que se debruçou sobre o tema central da investigação e áreas correlatas. Essa imersão proporcionou um panorama elucidativo para a pesquisa, servindo como alicerce para o seu desenvolvimento. Acerca do ensino militar, como vimos no primeiro capítulo, foi investigada a gênese e a trajetória dos colégios militares no Brasil, desvendando suas origens e alguns marcos históricos. A investigação também se debruçou sobre a estrutura e organização do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), mapeando seus componentes, características e funcionamento. Além disso, o estudo lançou luz sobre o Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), examinando sua organização específica, perfil dos alunos e diferenciais que o distinguem das demais instituições de ensino. A abordagem do tema teve como principal fundamentação teórica os estudos de Freire sobre os alunos do Colégio Militar do Rio de Janeiro. A ideia de cultura escolar desenvolvida por Juliá (2001) foi o pano de fundo sobre o qual se constituiu a exposição acerca da cultura própria da instituição que constitui o campo desta pesquisa.

Em paralelo à temática central, a pesquisa se debruçou sobre o panorama educacional brasileiro, tecendo uma breve análise das leis e diretrizes que norteiam o sistema educacional, com ênfase em seu impacto sobre o ensino de filosofia, conforme elucidado no Capítulo II. Nesse contexto, foram investigados aspectos como a obrigatoriedade da disciplina, seu histórico de intermitências, os parâmetros curriculares que a regulam, além de teorias e debates relevantes acerca do papel da filosofia na educação básica, tais como as concepções de Grisotto e Gallo (2013) sobre a filosofia enquanto disciplina escolar.

Enfim, foi realizada uma busca pela bibliografia que abordasse as metodologias e técnicas mais adequadas para responder ao problema de pesquisa proposto: entender como os discentes percebem as práticas de ensino de Filosofia no CMRJ, bem como identificar os principais desafios e anseios que eles apontam. Optou-se por uma

abordagem qualitativa, utilizando a análise de conteúdo desenvolvida por Bardin. A fase de fundamentação metodológica foi essencial para dar continuidade à proposta desta pesquisa, servindo como base para a definição da metodologia e orientando a escolha das técnicas mais apropriadas para a coleta e análise dos dados, conforme será detalhado posteriormente.

A relevância do levantamento bibliográfico e da fundamentação teórica utilizada manifestou-se em diversos aspectos, evidenciando-se como uma etapa crucial que permitiu uma definição clara da pesquisa e orientou seu desenvolvimento de forma consistente e bem fundamentada. Essa fase inicial possibilitou a contextualização da investigação em seu campo de conhecimento, fornecendo subsídios teóricos e históricos indispensáveis para seu progresso. Assim, foi possível estabelecer uma base sólida para a presente pesquisa, assegurando sua relevância teórica e a escolha da metodologia, que orienta a abordagem das temáticas em estudo.

3.2. TEORIZAÇÃO METODOLÓGICA: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA

O objeto de estudo desta pesquisa – os discentes de filosofia do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ) – exigiu um recorte preciso para viabilizá-la dentro do curto espaço de tempo de um mestrado. Dos aproximadamente oitocentos alunos de filosofia da instituição em 2023, a pesquisa se concentrou nos alunos do 2º ano do ensino médio. Essa escolha se baseou na experiência da pesquisadora como professora dessas turmas nos últimos três anos, o que proporcionou maior familiaridade e acesso aos participantes.

Embora o público pesquisado seja significativo para a coleta de dados, é crucial reconhecer a impossibilidade de mensurar quantitativamente as opiniões, críticas e expectativas dos discentes sobre o ensino de filosofia. Como sujeitos com vivências e subjetividades únicas, seus anseios, valores, iniciativas, frustrações e sonhos não podem ser reduzidos a números.

Do mesmo modo, buscar uma quantificação do que os alunos do CMRJ pensam sobre o ensino de Filosofia e suas práticas, o que essa área representa para seu conhecimento, vida e formação acadêmica, seria um equívoco. Cada um dos oitocentos

alunos mencionados carrega consigo um universo particular, moldado por suas experiências de vida, valores, projetos e sonhos. Para alguns, os temas filosóficos representam angústias existenciais, enquanto outros ainda buscam identificar sua relevância na realidade. Por outro lado, ao ouvi-los, as estatísticas emergirão e, apesar de não traduzir os dados da pesquisa, poderão ajudar a compreender e representar os seus resultados.

Ante da complexa realidade descrita acima, a pesquisa optou por um caminho mais adequado: a abordagem qualitativa. Minayo (2002) destaca que a pesquisa qualitativa nas ciências sociais se dedica ao "nível de realidade que não pode ser quantificado" (p. 21), o que se encaixa perfeitamente neste caso. Ao optar pela pesquisa qualitativa esta investigação busca ir além de números e estatísticas, verificando as experiências individuais e desvendando a multiplicidade de perspectivas que compõem o ensino de Filosofia no CMRJ. Ao invés de buscar quantificar os sujeitos do ensino de filosofia no CMRJ, os dados estatísticos servirão de apoio para uma compreensão mais ampla das falas que se apresentarão nas entrevistas e nas discussões dos grupos focais, como forma de ilustrar, esclarecer e ampliar as análises. Essa postura nos permite ir além da catalogação pré-estabelecida e buscar uma melhor compreensão das suas percepções e vivências.

Diante do exposto, a pesquisa se propõe a ouvir os alunos, acompanhar suas práticas e buscar a interpretação que eles dão de suas experiências. Esse caminho não nos fornecerá um resultado objetivo e acabado, pois o objeto de estudo é ele mesmo subjetivo. Como pesquisadora e professora da instituição, também sou subjetiva. Cada ser humano, inclusive o pesquisador, traz consigo uma interpretação particular do mundo.

Apesar das subjetividades que envolvem o pesquisador e os agentes de um campo de pesquisa, isso não a torna inviável, já que é possível ouvir e buscar entender cada sujeito que se dispõe a falar e transmitir a sua visão da realidade em que vive. E é isso que se buscará prioritariamente: analisar as experiências dos discentes, na medida em que realizam e tornam possível o nosso estudo e as práticas do ensino de Filosofia no CMRJ. Para cumprir nossos objetivos, esta pesquisa seguirá aqui as seguintes etapas:

1. Levantamento de dados por meio das técnicas de:
    a. Aplicação de questionário estruturado;

b. Entrevistas com grupos focais.

2. Tratamento dos dados por meio da utilização da análise de conteúdo, incluindo:
    a. Preparação dos dados;
    b. Codificação dos dados;
    c. Separação por categorias;
    d. Análise dos dados.

Conforme descrito nas etapas acima, o que se realizará primeiramente é um levantamento de dados das experiências dos discentes do 2º ano envolvidos com o ensino de Filosofia no CMRJ. São eles os sujeitos agentes dessa realidade que será investigada. As técnicas utilizadas para o levantamento de dados serão o uso de questionários e a entrevista por meio de grupos focais.

Embora comumente associada à pesquisa quantitativa, a técnica de questionários também encontra espaço valioso na pesquisa qualitativa, oferecendo um recurso a mais na coleta de dados elas corroboram e complementam outros métodos qualitativos, como entrevistas e grupos focais, fornecendo uma visão mais completa do fenômeno em estudo. “A premissa básica da integração repousa na ideia de que os limites de um método poderão ser contrabalanceados pelo alcance de outro.” (GOLDENBERG, 2020, p. 69). No presente estudo, a utilização dos questionários foi uma escolha que buscou mapear o terreno e identificar áreas que merecem atenção nesta pesquisa e que podem passar despercebidas nos grupos focais.

Uma vez que os participantes dos grupos são alunos da pesquisadora, alguns dados podem parecer mascarados ou simplesmente serem escondidos pelos discentes na tentativa de não desagradar a pesquisadora. “A opção por grupos conhecidos (...) facilmente reproduzem acordos implícitos sobre o que deve ou não deve ser dito e é preciso considerar isto na análise dos resultados (...).” (GODIM, 2023, p. 154) Por isso, a aplicação dos questionários no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) garantiu o anonimato e a possibilidade de expressão para aqueles que não teriam a coragem de se expor diante da professora da disciplina.

3.3. DESCRIÇÃO DAS ETAPAS UTILIZADAS PARA A OBTENÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.

A obtenção de dados foi dividida em duas etapas descritas no item anterior: questionário estruturado e entrevistas com grupos focais. A primeira etapa da foi viabilizada por meio de um formulário cuja participação possibilitou a obtenção de informações de caráter mais geral. A participação dos alunos nessa fase foi incentivada durante as aulas, enfatizando seu caráter completamente voluntário e garantindo o anonimato em relação ao pesquisador. Apesar de as perguntas serem estruturadas, a metodologia possibilitou a expressão das ideias dos alunos por meio de questões que permitiam respostas livres, conforme pode ser observado no modelo apresentado no Quadro 1.

Quadro 6 – Roteiro de questionário para coleta de dados do perfil dos discentes de Filosofia do CMRJ

Roteiro do Questionário aplicado no AVA
1. Qual a sua idade? 2. Seu sexo é: • Feminino ( ) • Masculino ( ) 3. O que é a Filosofia? 4. Você considera que a Filosofia apresenta benefícios para a sua vida? • Sim ( ) • Não ( ) 5. Em caso afirmativo, descreva brevemente os benefícios da Filosofia para você: 6. Quão proveitoso tem sido o curso de Filosofia no 2º ano do Ensino Médio? • Muito Proveitoso ( ) • Proveitoso ( ) • Pouco Proveitoso ( ) • Não houve proveito ( ) 7. Caso tenha havido proveitos neste curso, descreva brevemente quais você considera mais importante. 8. O tempo e espaço reservados à Filosofia no seu ano é: • Suficiente ( ) • Insuficiente ( ) 9. Sobre o seu contato com a disciplina de Filosofia: • Acho desinteressante. ( ) • Interesso-me pela disciplina. ( ) • Gosto muito da disciplina. ( ) • Não gosto da disciplina, mas acho importante. ( ) 10. Quais os conteúdos da Filosofia apresentados até agora que mais te interessaram? 11. Tem algum conteúdo ainda não estudado que te interesse? 12. Você tem alguma sugestão para a melhoria do curso de Filosofia? • Gosto do curso como está, mas tenho sugestões para melhorar ( ) • Não gosto do curso como está, por isso tenho sugestões ( ) • Não tenho sugestões, o curso está ótimo como apresentado ( ) • Não tenho sugestões, apesar de não gostar do curso ( ) 13. Caso tenha sugestões, quais seriam?

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

As perguntas utilizadas visaram levantar dados estatísticos sobre como os discentes interagem com a disciplina, mas, sobretudo, identificar seus interesses, críticas e sugestões, por meio da mescla na utilização de perguntas, cuja resposta não admitia variações, e outras cuja finalidade consistia na liberdade de expressão do participante. Quanto ao mapeamento dos discentes de Filosofia, cabe lembrar que a disciplina de Filosofia no CMRJ é lecionada apenas para os alunos do ensino médio. Traduzindo em números, estamos nos referindo a um público de aproximadamente 800 jovens dos quais no final do ano letivo de 2023, 247 estavam no segundo ano do ensino médio. Como já afirmado anteriormente, visando facilitar o levantamento de dados, os questionários foram aplicados apenas aos alunos do 2º ano do ensino médio. A escolha do 2º ano se dá pelo fato de serem as turmas em que lecionei durante o período desta pesquisa e que, portanto, tive maiores possibilidades e condições de acompanhamento. Para obter o perfil desses alunos. O formulário foi oferecido a todos os alunos do ensino médio, mas como se trata de uma pesquisa de caráter voluntário, não apresentaremos um resultado que contemple a totalidade de alunos, mas apenas uma representatividade desse grupo que se dispôs a responder à pesquisa.

Na segunda etapa da coleta de dados da pesquisa, utilizamos a técnica de grupos focais para entender melhor a relação dos alunos do 2º ano do ensino médio com a disciplina de Filosofia. Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. (GONDIN, 2003, p. 151). Essa metodologia permite explorar opiniões, percepções e sentimentos dos participantes sobre um determinado assunto, aproveitando a dinâmica do grupo para gerar reflexões mais profundas, que podem não ser possíveis com a rigidez dos questionários.

Nesta etapa, os discentes foram convidados para comporem dois grupos, formados por 6 a 12 participantes cada. A escolha de dois grupos buscou assegurar a representatividade dos itinerários existentes no CMRJ: CaUni Carreiras Universitárias (CaUni) e Carreiras Militares (CaMil). Através de um bate-papo ativo e reflexivo**,** buscou-se explorar a percepção dos alunos sobre a Filosofia, como eles enxergam a presença da disciplina no currículo, que função eles atribuem a ela na educação, que

papel reservam no seu estudo e quais as contribuições para a sua formação pessoal e acadêmica.

A escolha da técnica de grupos focais se justifica pela crença de que a discussão em grupo constitui um terreno fértil para o debate e a construção de conhecimentos. A interação entre os membros do grupo estimula novas ideias e enriquece a discussão, resultando em dados qualitativos que refletem a diversidade de perspectivas dos participantes. Através da interação entre os participantes, espera-se alcançar reflexões mais abrangentes e nuances que seriam mais difíceis de surgir por meio de entrevistas individuais, permitindo-nos contemplar diferentes aspectos da relação entre os alunos e a disciplina.

Para guiar a conversa, um roteiro de perguntas motivadoras foi elaborado (conforme Quadro 2), servindo como ponto de partida para a discussão. No entanto, buscou-se preservar a liberdade de expressão dos alunos como pilar fundamental para a construção de um debate autêntico, incentivando que os participantes estivessem à vontade para levantar suas próprias questões e contribuições, enriquecendo ainda mais o processo de investigação.

Quadro 7 – Roteiro de Discussão para a utilização de grupos focais com os discentes de Filosofia do CMRJ.

Roteiro para a discussão nos grupos focais
1. Qual o espaço reservado para a disciplina de Filosofia no currículo do 2º ano do ensino médio? Vocês consideram que o tempo reservado ao estudo dessa disciplina é suficiente?
2. Vocês consideram que essa disciplina contribui para formação do aluno do CMRJ? Como?
3. Que contribuição vocês consideram que a Filosofia pode apresentar para a sociedade?

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Finalizadas as etapas de coleta de dados, deu-se início à análise dos dados desta pesquisa, por meio da utilização da técnica de análise de conteúdo. Ciente da existência de outras técnicas disponíveis para a análise de dados em pesquisas qualitativas, as quais poderiam enriquecer ainda mais o estudo, optou-se aqui por seguir este caminho.

> A análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações.* Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1977, p. 31)

Segundo a autora, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas voltadas para a análise das comunicações. Em vez de ser um único instrumento, ela pode ser vista como um conjunto diversificado de ferramentas, permitindo uma ampla gama de abordagens. Essa versatilidade a torna adaptável a diferentes contextos e formatos de comunicação, como textos, discursos, imagens e outros meios. A autora apresenta exemplos provenientes de diversas fontes, como discursos políticos, anúncios publicitários, novelas e ordens de serviço, ilustrando assim a ampla gama de possibilidades no domínio das comunicações.

Embora possa ser considerada um único método, sua diversidade de formas e técnicas a torna aplicável a um vasto campo de pesquisa, abrangendo diversas áreas de estudo e tipos de dados. Esta metodologia é particularmente adequada para o presente trabalho, pois permite analisar as mensagens transmitidas pelos discentes por meio de sua interação nas participações em questionários e grupos focais. Essa foi uma escolha, consciente das possíveis limitações dos resultados, cuja prioridade visa garantir a segurança e consistência da pesquisa dentro das condições em que foi realizada. Acreditamos que a metodologia escolhida, aliada ao rigor na coleta e análise dos dados, permitirá alcançar resultados sólidos e confiáveis**,** mesmo que não exaustivos.

Nesta pesquisa, foram selecionadas quatro das etapas descritas por Bardin, as quais melhor atenderam às suas necessidades e responderam aos seus objetivos. Essas etapas, que já foram apresentadas na seção anterior, serão detalhadas a seguir. Elas incluem: a preparação dos dados, a codificação, a categorização e a análise dos dados.

A primeira etapa: preparação dos dados, envolveu a organização do material recolhido por meio da coleta de dados. Os questionários estruturados foram convertidos em dados estatísticos por meio da elaboração de planilhas e tabelas. As respostas fornecidas pelos alunos nas perguntas do questionário foram selecionadas para corroborar os dados estatísticos ou para exemplificar possíveis desvios em relação à maioria das respostas. Esses dados serão apresentados na seção inicial do Capítulo IV e comparados com as informações obtidas nas entrevistas dos grupos focais.

Na etapa de preparação, todas as falas provenientes das reuniões com os grupos focais foram transcritas na íntegra. Inicialmente, utilizou-se uma ferramenta de inteligência artificial para realizar a transcrição automática dos áudios gravados durante as reuniões. Posteriormente, foi realizada uma verificação minuciosa, durante a qual

foram efetuadas todas as correções e complementações necessárias que a ferramenta de inteligência artificial não identificou. Essa etapa foi essencial para assegurar a completude dos dados coletados durante os debates com os grupos focais.

A segunda etapa da análise de conteúdo consistiu na codificação. Segundo Bardin, 1997 a codificação é uma etapa crucial na análise de conteúdo, pois transforma os dados brutos do texto em unidades que permitem ao analista extrair informações significativas.

> *A codificação* corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto. (BARDIN, 1977, p. 103)

Esse processo envolve operações como agrupar e enumerar segmentos de texto, de forma a organizar o conteúdo em categorias que evidenciem padrões, temas ou características específicas. Dessa maneira, a codificação facilita a interpretação e oferece uma representação condensada e objetiva do material analisado, ajudando o pesquisador a identificar e compreender as ideias centrais do texto e a responder às perguntas da pesquisa com maior clareza e rigor.

Nesta etapa, portanto, os dados provenientes das transcrições dos grupos focais foram submetidos a um processo pelo qual foram identificados por meio de códigos que representassem seu conteúdo e que, posteriormente, pudessem ser agrupados em temas. Palavras e expressões foram utilizadas para representar os conteúdos presentes em cada fala, com o objetivo de identificar categorias e significados relevantes para os resultados desta pesquisa. Esse processo foi crucial para identificar as falas que possuíam relevância e que poderiam ser utilizadas na análise dos dados, distinguindo-as daquelas que se relacionavam com temas distintos dos desenvolvidos nesta pesquisa.

A terceira etapa do processo foi a categorização dos dados. Após a conclusão da codificação, os dados foram agrupados em categorias que refletiam similaridades e características comuns, possibilitando a identificação dos temas recorrentes nas falas dos discentes. Esse processo de categorização foi essencial para estruturar e organizar as informações de forma mais sistemática, permitindo a análise das conexões e relações entre os dados. Além disso, essa etapa facilitou a comparação das diferentes respostas, destacando padrões, tendências e possíveis desvios presentes no discurso dos participantes. A categorização, portanto, não apenas contribuiu para uma melhor

compreensão do conteúdo coletado, mas também forneceu uma base sólida para a análise interpretativa e crítica dos resultados, alinhando-os aos objetivos da pesquisa.

Para concluir o percurso proposto, foi realizada uma análise compreensiva e interpretativa das entrevistas e dos dados coletados. Nessa fase, o foco esteve na interpretação das categorias previamente identificadas, à luz dos objetivos da pesquisa, com o intuito de compreender os significados, contextos e implicações dos dados. A partir dessa análise, foi elaborado um relatório que apresentou os resultados de forma integrada, cruzando os dados obtidos por meio dos questionários estruturados com as discussões dos grupos focais e apresentando algumas interpretações e possíveis implicações nas práticas do ensino de filosofia.

CAPÍTULO VI: O ENSINO DE FILOSOFIA SOB A ÓTICA DOS DISCENTES DO CMRJ – EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

4.1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO

Conforme descrito no capítulo anterior, foram realizados dois tipos diferentes de coletas de dados, a saber:

a. um formulário com um questionário de 13 perguntas, disponibilizado a todos os discentes do 2º ano do Ensino Médio;
b. um bate papo com dois grupos focais de até 6 alunos com o objetivo de captar informações subjetivas que pudessem não aparecer nos questionários.

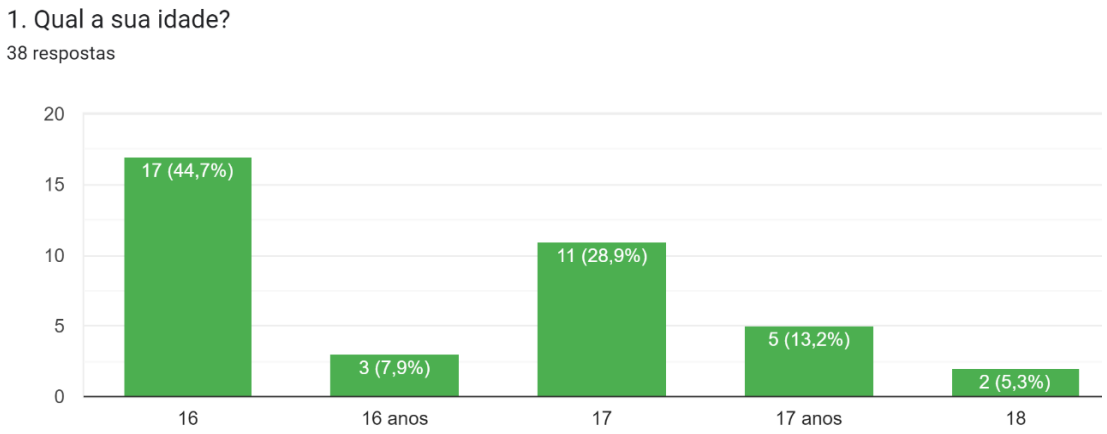
Nesse primeiro momento, apresentarei os resultados do questionário de 13 perguntas, disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e que foi respondido de maneira voluntária e anônima. Nessa parte da análise, priorizei o relato das respostas mais recorrentes, buscando apenas enumerar as repetições de termos ou expressões, com o objetivo de reforçar os resultados sobre a visão dos discentes que responderam ao questionário.

Os dados serão apresentados por meio de números, porcentagens e tabelas. Adicionalmente, serão transcritas algumas respostas dos discentes que complementam, confirmam e ampliam os resultados quantitativos. Os relatos dos alunos apresentados nesta etapa inicial foram selecionados exclusivamente para esclarecer e exemplificar os dados numéricos a serem apresentados, representando uma amostra limitada das respostas obtidas nos questionários. Uma vez que a transcrição integral seria exaustiva e redundante, a reprodução das respostas mais recorrentes é suficiente para demonstrar grande valor qualitativo e contribuir de forma significativa para os resultados desta pesquisa.

No ano de 2023, o CMRJ possuía 247 alunos matriculados no 2º ano do ensino médio. A pesquisa foi disponibilizada a todos eles, no entanto, apenas 38 discentes se dispuseram a responder o questionário, o que representa 15,4% do grupo. As duas

primeiras perguntas versaram sobre a idade e o sexo dos participantes. Os alunos respondentes possuíam entre 16 e 18 anos, conforme representado no gráfico abaixo:

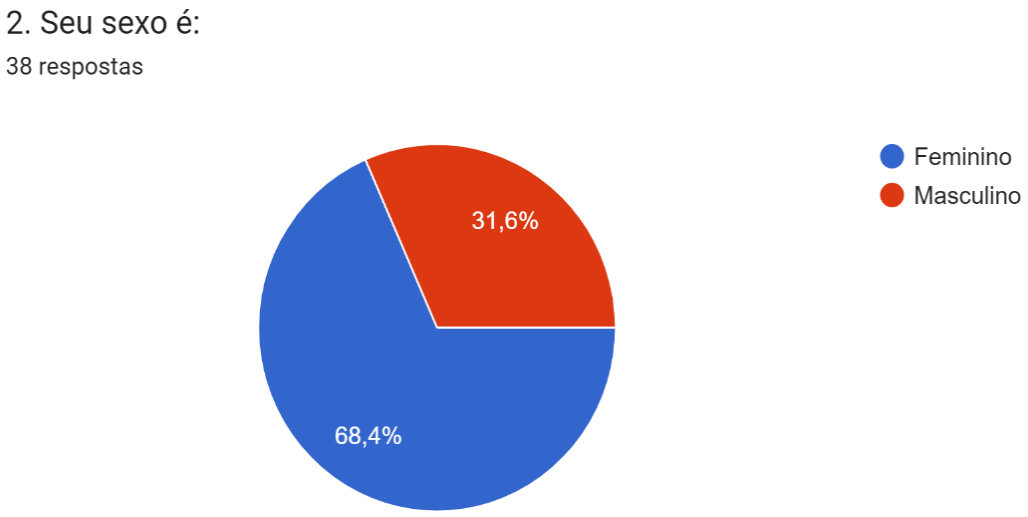
Gráfico 1 - Idade dos discentes



Fonte: Google Forms - Pesquisa Discentes Filosofia – 2º ano – CMRJ, 2023

Dentre os 38 discentes que se dispuseram a responder o questionário, 26 afirmaram pertencer ao sexo feminino, o que representa 68,4% do total, enquanto apenas 12 (31,6%) disseram pertencer ao sexo masculino, conforme representado no gráfico 2:

Gráfico 2 - Sexo dos discentes



Fonte: Google Forms - Pesquisa Discentes Filosofia - 2o ano – CMRJ, 2023

Na 3ª pergunta foi solicitado que respondessem sobre “O que é a filosofia?”, 36 discentes responderam a esta pergunta. Dentre as respostas, destacaram o caráter reflexivo da disciplina, conforme apresentado nos exemplos abaixo:

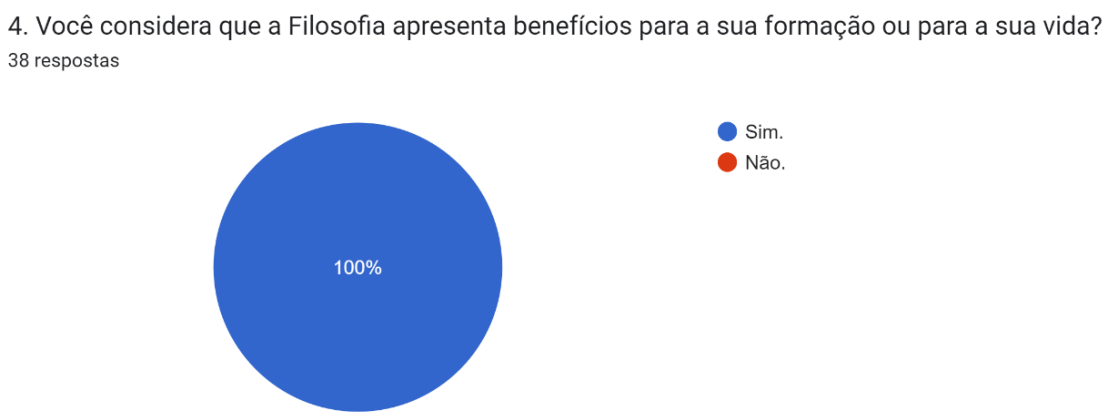
> “A filosofia é o estudo de conceitos que nos ajudam a entender o comportamento humano e o contexto em que estamos inseridos.”;
>
> “Filosofia é pensar, ponderar, tentar melhorar a si mesmo.”;
>
> “Uma visão de vida que tem como finalidade buscar um sentido para a vida.”
>
> “É a reflexão/estudo/questionamento sobre o homem e seu comportamento, princípios e pensamentos.”

Os termos “pensar”, “sabedoria”, “razão”, “questionar”, “entender”, quando somados aparecem num total de 34 vezes, estando presente em um percentual de 94,5% das respostas. Outros termos que se destacaram foram aqueles relacionados à vida humana, seus comportamentos e valores. Eles aparecem num total de 28 vezes (77,8% das respostas) por meio das palavras “sentido”, “valores”, “moral”, “princípios”, “comportamento”, “existência”, “vida humana” e seus sinônimos.

Diante das respostas dos discentes acerca do que seja a filosofia, pude notar que a maior parte deles enxerga a disciplina como um espaço de estudo e reflexão racional acerca da vida humana em sua existência e seus valores. Elas revelam que há um entendimento mais ou menos comum sobre o que seja a filosofia, havendo apenas uma dentre as 36 respostas que considera a filosofia como “o estudo das ideias e pensamentos dos intelectuais antigos”.

Na pergunta 4, os discentes foram questionados se a filosofia apresenta algum benefício para a sua vida. Todos os respondentes disseram que sim, conforme demonstrado no gráfico 3:

Gráfico 3 - Benefícios da Filosofia



Fonte: Google Forms - Pesquisa Discentes Filosofia - 2o ano – CMRJ, 2023

Na 5ª pergunta os discentes eram convidados a descrever brevemente os benefícios da filosofia para cada um deles. Os 38 discentes responderam a esta pergunta. Apresento abaixo algumas das respostas trazidas pelos discentes:

> "A filosofia me ajuda a entender outros pontos de vista e também a pesar como o ser social que sou. Além disso, a filosofia ajuda-me a entender um pouco do mundo em que estou inserida";
>
> "O principal benefício ao meu ver é a reflexão proporcionada pela filosofia, além disso ajuda muito na parte de repertório para o Enem";
>
> "A Filosofia se apresenta benéfica para mim, pois com ela eu desenvolvo meu pensamento crítico a respeito dos mais diversos assuntos, além de me fazer enxergar mais de um ponto de vista dentro e fora dos saberes apresentados".
>
> "Pra mim a filosofia me ajudou a ver o mundo de formas diferentes e a entender melhor a como a sociedade é vista em diversos momentos. E claro, a entender opiniões diversas e ter senso crítico".

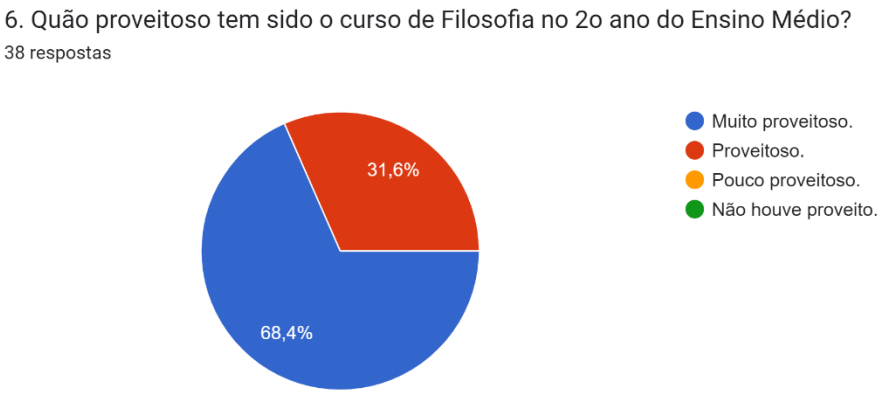
Dentre as respostas destacaram-se os seguintes termos ou expressões que apresento na ordem de maior recorrência: "compreensão dos diferentes pensamentos", "reflexão/entendimento", "senso crítico", "autoconhecimento" e "repertório para a redação". Quando somadas essas expressões aparecem num total de 47 vezes.

Aqui novamente a reflexão é o termo de maior recorrência, sendo repetida por 12 vezes e representando 31,5% dos resultados o que reforça, mais uma vez, o caráter especulativo do estudo da filosofia. Entretanto, uma outra característica presente nas respostas chama à atenção: um número expressivo de discentes destacou que o estudo da filosofia auxilia na compreensão e no respeito aos diferentes tipos de pensamentos. Tal ideia aparece 11 vezes nas respostas dos discentes (apenas uma a menos do que o termo "reflexão") e representa um total de 29% das recorrências. Nota-se, portanto, que os discentes veem a filosofia não apenas como um espaço de reflexão pessoal, mas também como um espaço de diálogo que os permite conhecer e compreender o outro, aprendendo a respeitar as visões diferente da sua.

Na 6ª pergunta, os discentes foram questionados sobre o quão proveitoso estava sendo o ensino de filosofia. Dos respondentes, 68,4% consideraram o ensino "muito proveitoso", enquanto 31,6% o classificaram como "proveitoso". Nenhum aluno

selecionou as opções "pouco proveitoso" ou "não houve proveito", conforme ilustrado no gráfico abaixo”:

Gráfico 4 - Aproveitamento do curso



Fonte: Google Forms - Pesquisa Discentes Filosofia - 2o ano – CMRJ, 2023

Os resultados demonstram que todos os discentes que se propuseram a responder a pesquisa encontraram algum proveito no ensino de filosofia. Essa é uma questão relevante se considerarmos que um dos grandes problemas do ensino de filosofia na educação básica é o de apresentar a importância da disciplina para a vida do discente. É um desafio que a maior parte dos docentes enfrenta ao iniciar a vida profissional. Encontra-se “pressionados” a dar conta de responder à seguinte pergunta dos alunos: “para que serve a filosofia?”.

> Todos nós professores de filosofia enfrentamos ano após ano a tarefa de *começar* nossas aulas de filosofia. (...) quando temos que começar do zero (por exemplo, em um primeiro curso de filosofia de ensino médio ou ante um grupo cuja formação não é filosófica ou simplesmente quando alguém se interessa em saber, de maneira inocente, a que nos dedicamos), então a coisa complica. E complica porque sabemos que devemos estar preparados para enfrentar algumas perguntas que inexoravelmente chegarão: “o que é filosofia?”, “para que serve?”, “o que fazem os filósofos?”. (CERLETTI, 2004, p. 21)

Cerletti destaca o desafio de “começar”. É fato que a maior parte desses questionamentos se encontra no primeiro ano do ensino médio, diante do contato inicial dos alunos com uma disciplina que se apresenta desconhecida para a maioria e com pouco espaço nas conversas e na vida cotidiana destes. Entretanto, muitos podem passar toda a educação básica sem se convencer sobre a relevância da filosofia. Os resultados que aparecem aqui e nas respostas descritas na pergunta a seguir revelam um

amadurecimento de parte dos discentes sobre o tema e um reconhecimento destes acerca dos proveitos da disciplina de filosofia.

Na pergunta 7, os discentes foram convidados a descrever brevemente quais proveitos eles consideraram mais importante no curso de filosofia. 28 discentes responderam a essa pergunta, representando uma queda de 8 a 10 alunos em comparação com as perguntas anteriores. Além de um desvio de padrão na quantidade de alunos respondentes, houve também uma maior diversidade e equilíbrio entre as respostas desta pergunta, se comparada com as anteriores.

Pela semelhança entre o objeto das perguntas 5 e 7, também observei a recorrência relatos muito próximos entre as respostas de ambas, tais como, benefícios na reflexão, consciência crítica, compreensão de ideias diferentes, crescimento pessoal e repertório para redações do ENEM. Entretanto, nas respostas dos discentes sobre os proveitos pessoais, surgiram também questões novas: o contato com os conteúdos filosóficos, o espaço para discussão e debate e um maior interesse ou despertar para os conteúdos da disciplina no 2º ano, comparativamente ao primeiro ano. É o que se pode verificar nas respostas destacadas abaixo:

> "Esse ano, consegui entender melhor a proposta da filosofia.";
>
> "Melhora do senso crítico. Tornar as coisas que eram preceitos dúvidas e refletir acerca do mundo à sua volta."
>
> "Transmissão do conhecimento a partir de discussões vocais em sala de aula"
>
> "Acho que, para mim, o mais importante proveito que tirei do curso foi a forma de pensar. A filosofia não nos entrega algo de bandeja, ela nos força a pensar e a entrar na mente do filósofo e entender o que ele e sua filosofia pregavam. Desse modo, mesmo quando as ideias do filósofo divergem das minhas eu conseguia compreender e pensar que o que ele estava ensinando fazia completo sentido dentro da lógica dele. Acho isso um ponto muito importante pois, nos dias atuais, é cada vez mais difícil ouvir e entender o que o outro está dizendo, então a filosofia tem me ensinado a fazer esse exercício.".
>
> "Nunca gostei de filosofia, pitagoras... Mas a materia desse ano me fez ter mais interesse. É bom fazer uma questão de concurso e saber responder algo.".

Conforme observado anteriormente, no primeiro ano do ensino médio, os discentes frequentemente questionam a utilidade da filosofia. Acredito que um dos fatores que influenciam as comparações as respostas dos alunos seja o amadurecimento e o maior conhecimento sobre a disciplina adquirido ao longo do 2º ano. Embora seja

provável que existam outros fatores envolvidos, uma investigação mais aprofundada seria necessária para evitar interpretações precipitadas.

Observei também em algumas respostas à mesma pergunta que os conteúdos apontados pelos alunos como os mais proveitosos coincidem com aqueles abordados no terceiro trimestre, cujo aprendizado foi intensificado por meio da divisão em grupos e apresentação de seminários.

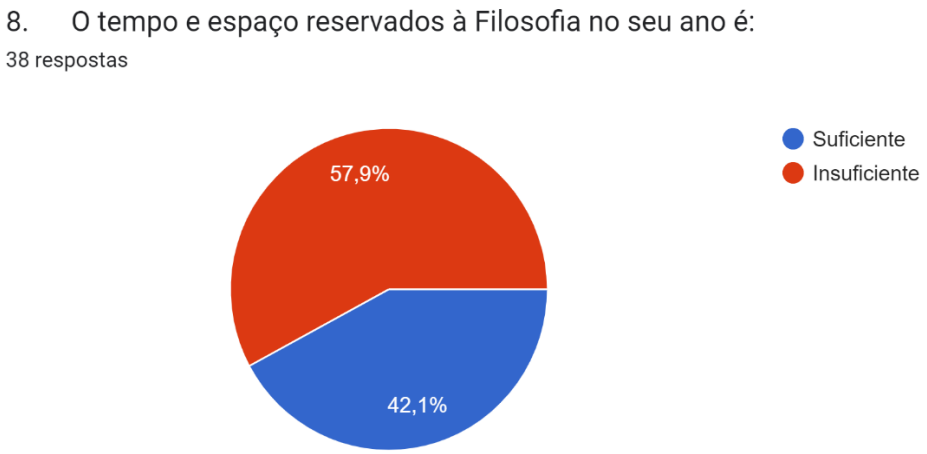
> “A temática existencialista me trouxe diversos conhecimentos.”;

> “Acredito que o que tirei de mais proveitoso deste curso tenha sido o estudo da moral utilitarista. Eu acho que este me serviu como norteador para desenvolver mais afundo a minha própria reflexão a respeito do dever e do "cálculo" da felicidade máxima de um determinado ato. Reflexão essa que se relaciona com a filosofia da minha religião e com a minha visão a respeito da moral.”;

As correntes filosóficas que foram tema das pesquisas dos discentes e das apresentações dos seminários em grupo são as mesmas destacadas como as mais proveitosas na disciplina de filosofia. Interpreto o maior interesse dos alunos por esses conteúdos como resultado do contato mais aprofundado e, consequentemente, do maior entendimento sobre o pensamento dos filósofos dessas correntes. O interesse, portanto, surge como uma consequência do conhecimento ampliado sobre a temática trabalhada. Em razão do equilíbrio nas respostas à pergunta 7, optei por não representar o resultado em números, respeitando a diversidade das respostas e, ao mesmo tempo, destacando a repetição de algumas delas.

A pergunta 8 abordou o tempo destinado ao ensino de filosofia no CMRJ. Quando questionados sobre a suficiência do tempo reservado para o estudo de filosofia, 16 alunos consideraram o tempo suficiente para o estudo de filosofia, o que representou 42,1% dos 38 discentes que responderam ao questionário, enquanto 22 alunos responderam que o tempo é insuficiente, representando 57,9% dos entrevistados, conforme representado no gráfico abaixo:

Gráfico 5 - Tempo de aula

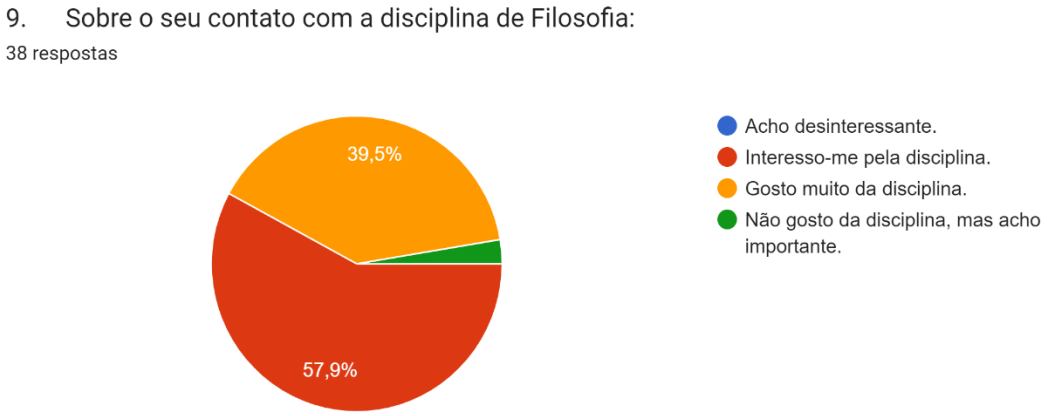


Fonte: Google Forms - Pesquisa Discentes Filosofia - 2o ano – CMRJ, 2023

Os resultados demonstram que a maioria dos alunos entrevistados expressa uma insatisfação com a carga horária atual. Isso sugere uma preocupação com a profundidade e a abrangência dos temas abordados nas aulas de filosofia, que muitas vezes requerem tempo e espaço adequado para discussão e reflexão crítica. O tema sobre o tempo e espaço adequado ao ensino da disciplina ressurgirá nas respostas à última pergunta deste questionário.

Na pergunta seguinte, os discentes foram questionados sobre o interesse pela disciplina de filosofia. Dos 38 alunos que responderam à pergunta, 22 (57,9%) disseram se interessar pela disciplina, 15 alunos (39,5%) responderam que gostam muito da disciplina e 1 aluno (2,6%) disse não gostar da disciplina, mas considerá-la importante. Nenhum dos respondentes relataram desinteresse na disciplina, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 6 - Interesse pela disciplina.



Fonte: Google Forms - Pesquisa Discentes Filosofia - 2o ano – CMRJ, 2023

Na pergunta 10: “Quais os conteúdos da Filosofia apresentados até agora que mais te interessaram?”, os alunos foram convidados a descrever, de forma livre, os conteúdos que despertaram seu interesse. Todos os 38 alunos responderam a essa pergunta. É importante ressaltar que os temas abordados no 2º ano do ensino médio concentram-se na ética ao longo da história da Filosofia. Esses conteúdos foram discutidos no Capítulo II deste trabalho, especificamente no item 2.3, onde foram apresentados os conteúdos da disciplina referentes ao triênio de 2022 a 2024.

Os conteúdos que foram relatados seguem na ordem de maior recorrência descritos abaixo:

a. Existencialismo – citado 22 vezes;
b. Ética kantiana – citada 08 vezes;
c. Nietzsche – citado 06 vezes;
d. Ortega y Gasset – citado 04 vezes;
e. Platão – citado 04 vezes;
f. Aristóteles – citado 02 vezes;
g. Utilitarismo – citado 02 vezes;
h. Correntes helenísticas – citado 01 vez;
i. Kierkergaard – citado 01 vez;
j. Jean-Paul Sartre – citado 01 vez;
k. Sócrates – citado 01 vez;
l. Santo agostinho – citado 01 vez.

Ao somar a quantidade de filósofos e correntes filosóficas mencionadas, observa-se que alguns discentes destacaram mais de um conteúdo de interesse. A análise das respostas revela um fator importante: durante o terceiro bimestre, os alunos foram organizados em quatro grupos por turma e deveriam apresentar uma pesquisa escrita e uma exposição oral sobre os temas: Filosofia Existencialista, Jean-Paul Sartre, Nietzsche e Ortega y Gasset. Com exceção da ética kantiana, que ocupa a segunda posição entre os conteúdos mais mencionados, os temas de maior interesse durante o curso coincidem com aqueles abordados nas apresentações dos seminários.

Observa-se que o existencialismo foi citado 22 vezes, superando significativamente o segundo filósofo mais mencionado, Immanuel Kant, que foi citado 8 vezes. Essa recorrência pode ser atribuída ao fato de o tema ser abordado em dois dos quatro grupos de pesquisa para os seminários: Filosofia Existencialista e Jean-Paul Sartre. Além disso, um fator relevante a considerar na escolha do existencialismo entre os temas mais importantes é a prevalência de questões relacionadas à responsabilidade e à angústia entre os adolescentes, especialmente nos tempos atuais. Reflexões sobre a existência humana tornam-se cada vez mais significativas em uma geração marcada pela ansiedade e pela busca de sentido na vida. Acredito que essas questões influenciaram os resultados desta e de outras perguntas presentes no questionário.

Quatro respostas foram desconsideradas na análise dos resultados, pois identificavam a ética como o tema de maior interesse. Uma vez que a ética serviu como pano de fundo ao longo de todo o ano letivo, ela deve ser considerada apenas de forma comparativa ao currículo do ano anterior, e não como um tema de maior interesse entre os abordados no 2º ano.

Na 11ª pergunta, os discentes foram indagados sobre a existência de algum conteúdo ainda não estudado que despertasse seu interesse. Dentre os 30 alunos que responderam, 18 afirmaram que não tinham ou não sabiam identificar um conteúdo de interesse, o que corresponde a 60% dos discentes. Os 40% que mencionaram algum conteúdo, apresentaram a relação abaixo:

1. Nietzschianismo;
2. Filosofia contemporânea;
3. Filosofia política;
4. Filósofos modernos;

5. Filosofia política e filosofia russa;
6. Filosofia de Nicolau Maquiavel e de Artur Schopenhauer;
7. Freud;
8. Cinismo, filosofia não ocidental, absurdismo, relação da filosofia com obras literárias, etc;
9. Liberdade de pensamento e expressão;
10. O pessimismo;
11. René Descartes.

Observa-se que o tema de René Descartes já havia sido estudado no primeiro ano; no entanto, um aluno justificou sua resposta afirmando: "É um filósofo que eu estudei há muito tempo, mas não tive tanto tempo para me aprofundar."

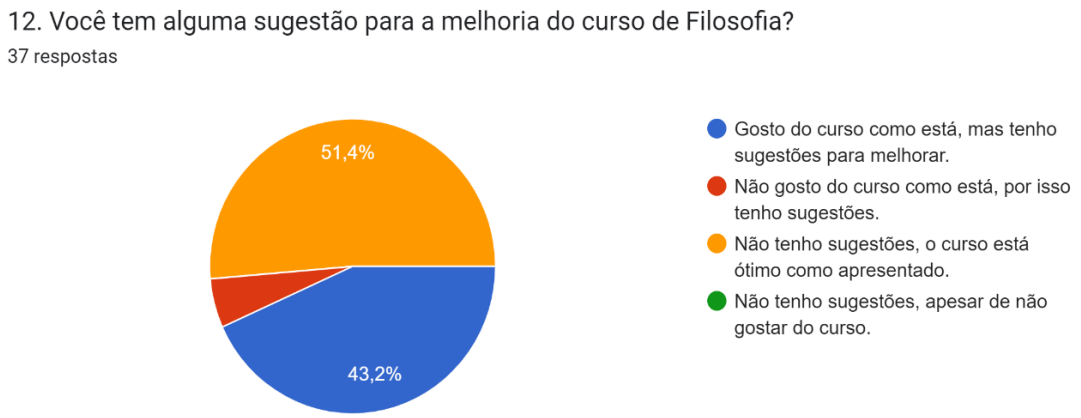
Uma resposta não se encontra na relação pois destoou do que foi solicitado e apresentando uma particularidade. Nesse caso, o discente mencionou que considera a forma de apresentação do conteúdo como importante para seu interesse, afirmando: "Acho que a forma como o conteúdo é apresentado é importante, e, por isso, penso que os assuntos que não achei interessantes (matéria do 1º ano) foram devido à abordagem que tive."

A análise das respostas revela as perspectivas dos discentes sobre o ensino de filosofia. O aluno que mencionou René Descartes expressa uma sensação de falta de aprofundamento, indicando que o tempo de estudo sobre o tema impactou sua compreensão. A segunda resposta, apesar de não responder ao que foi solicitado, possui grande relevância para os resultados desta pesquisa. Ela destaca a importância da metodologia de ensino e sugere que a forma como os temas são apresentados pode influenciar diretamente o interesse dos alunos. Ambas ressaltam a importância que os discentes trouxeram de considerar uma abordagem mais adequada ao ensino de filosofia.

A 12ª pergunta questionou os discentes sobre sua satisfação com o curso e se possuíam sugestões de melhoria. Dentre os 37 alunos que responderam, 20 escolheram a opção "Não tenho sugestões, o curso está ótimo como apresentado", o que representa 51,4% do total. Já 16 alunos optaram por "Gosto do curso como está, mas tenho sugestões para melhorar", correspondendo a 43,2% dos respondentes. Por fim, 2 alunos marcaram a opção "Não gosto do curso como está, por isso tenho sugestões",

representando 5,4%. Nenhum aluno selecionou a opção “Não tenho sugestões, apesar de não gostar do curso.” Os dados estão representados no gráfico abaixo:

Gráfico 7 - Sugestões



Fonte: Google Forms - Pesquisa Discentes Filosofia - 2o ano – CMRJ, 2023

A 13ª e última pergunta do questionário dá continuidade à anterior: “Caso tenha sugestões, quais seriam?”. Dezoito alunos responderam a essa pergunta. Uma maioria expressiva sugeriu o aumento da carga horária de filosofia e a realização de aulas mais dialogadas, por meio de debates. Juntas, essas duas sugestões representam quase a totalidade das respostas, somando 88,9%, com cada uma sendo citada 8 vezes. A seguir, apresentam-se algumas das respostas que exemplificam a predominância desses temas:

> “A realização de mais aulas ministradas pelos alunos e mais aulas debate (sala com as mesas organizadas em círculo).”;
>
> “Aumentar a quantidade de aulas e fazer debates.”;
>
> “O único tempo de aula por semana nas turmas de Camil impossibilitam um aprofundamento maior na matéria. Apesar de não cair nos concursos militares, é de grande importância para a formação do indivíduo.”;
>
> “Utilizar debates para explicar o conteúdo facilitando o entendimento para os alunos – aulas práticas ou ao ar livre.”.

As expressões “conversas”, “diálogos”, “aulas interativas” e “mais tempo de aula” foram utilizadas em 16 das 18 respostas, representando um total de 89% das sugestões e evidenciando um incômodo dos discentes em relação ao formato “tradicional” de aula, no qual o professor atua como transmissor de conteúdo e o aluno

como mero receptor. Os alunos consideram esse estilo de ensino insuficiente, assim como o tempo destinado às reflexões que consideram importantes sobre o ensino de filosofia, conforme mencionado nas respostas 5 e 7, anteriormente descritas.

Cabe ressaltar que, mesmo entre as turmas denominadas “militares”, ou seja, as turmas de itinerário CAMil, que visam preparar os alunos para o ingresso nas carreiras militares, há insatisfação em relação à carga horária. Os alunos observam que, ao se comparar com as turmas CAUni, eles possuem um tempo quinzenal a menos, o que dificulta um maior aprofundamento nos temas. De acordo com eles, “apesar de não caírem nos concursos militares”, os temas estudados na Filosofia são “de grande importância para o indivíduo.

A análise dos resultados indica uma insatisfação dos discentes em relação ao formato tradicional de aula, que é percebido como limitante para o engajamento e aprofundamento nos conteúdos. Revela ainda um desejo por uma abordagem pedagógica participativa, sugerindo que os alunos valorizam a interação e o debate como meios de aprendizado.

Além disso, a insatisfação com a carga horária, especialmente nas turmas CAMil, destaca uma discrepância entre o tempo disponível para a filosofia em comparação com as turmas CAUni. Os alunos reconhecem a relevância dos temas filosóficos para seu desenvolvimento pessoal, mesmo que não sejam diretamente aplicáveis a concursos militares. Essa percepção reforça a necessidade de integrar a filosofia de forma mais robusta na formação acadêmica, evidenciando que a disciplina pode contribuir significativamente para a formação integral dos alunos. As sugestões dos discentes parecem, portanto, corroborar os dados apresentados até agora e coletados por meio deste questionário.

Associadas às sugestões acima, foram relatadas mais três sugestões que aparecem de forma mais discreta. Apesar de serem menos expressivas no resultado geral, julgo importante descrevê-las abaixo para conhecimento:

a. “a realização de mais aulas ministradas pelos alunos” (certamente fazendo referência a utilização dos seminários trabalhados no terceiro bimestre);

b. “a tentativa de simplificar e tornar mais objetivo os conceitos principais (exemplos práticos, comparações, etc.)” devido ao grau de dificuldade da teoria de alguns filósofos

c. “Expandir mais o repertório de filósofos, ao invés de revisitar constantemente Platão, Aristóteles...”

Tendo apresentado os resultados deste questionário estruturado, seguiremos na próxima etapa para a análise dos dados gerados pelas entrevistas dos grupos focais. Diante da complexidade e da liberdade de um diálogo em grupo, na etapa seguinte, as respostas serão categorizadas para facilitar a compreensão e a representação dos dados. Os resultados desta primeira etapa poderão ser cruzados com as respostas dos grupos focais como forma de corroborar o que se apresentou até agora ou de identificar possíveis desvios no padrão das respostas.

4.2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DOS ENCONTROS COM OS GRUPOS FOCAIS

Foram realizados dois encontros com os grupos focais organizados em diferentes itinerários formativos. O primeiro encontro aconteceu no dia 22 de novembro de 2023, com os discentes das turmas do itinerário universitátio (IF-CAUni). Nele, se reuniu um grupo de seis alunos voluntários. O segundo encontro foi realizado no dia 23 de novembro de 2023 e reuniu um grupo de quatro alunos das turmas do itinerário militar (IF-CAMil).

O debate foi iniciado por meio de algumas perguntas motivadoras e os discentes ficaram livres para trazer suas próprias contribuições de forma independente. O roteiro das perguntas utilizadas foi apresentado no Quadro 2 do capítulo anterior, sendo adaptado ou acrescido de novas orientações ou perguntas conforme o andamento do debate. As perguntam tiveram apenas um papel motivador e integraram a metodologia como forma de iniciar as discussões e estimular a participação dos alunos.

Ao término do debate, as respostas foram organizadas por categorias, considerando que as contribuições ocorreram de maneira livre e, em muitos casos, não se limitaram às perguntas iniciais. Dada essa liberdade de expressão, optei por seguir aqui apresentando inicialmente todas as perguntas aplicadas nos grupos, acompanhadas das justificativas para sua utilização. Os resultados, por sua vez, seguirão apresentados ao final, agrupados por categorias e não por perguntas específicas, pois refletem a

participação dos discentes ao debate como um todo, e não apenas respostas pontuais a cada uma das perguntas.

A primeira pergunta indagava aos estudantes sobre o espaço destinado à disciplina de Filosofia no currículo do 2º ano do ensino médio e se eles consideravam o tempo dedicado ao seu estudo adequado. Essa questão foi motivada pelos resultados de uma pesquisa preliminar realizada em 2020 descrita na introdução deste trabalho. Foi motivada também pelas frequentes manifestações de insatisfação dos alunos durante as aulas, quanto à carga horária da disciplina.

A segunda pergunta, que não estava no roteiro original da pesquisa, foi elaborada durante os debates com os grupos focais. Diante das muitas observações dos discentes sobre a importância da metodologia do professor e sobre um formato adequado para as aulas de filosofia, questionei como eles achavam que o ensino de Filosofia deveria ser estruturado e qual seria, segundo eles, o formato ideal. A introdução desta nova pergunta teve como objetivo ampliar o espaço de fala dos discentes, proporcionando um maior esclarecimento de suas contribuições sobre o tema

A terceira pergunta, também presente no roteiro, indagava se os estudantes consideravam que a disciplina de Filosofia contribuía para a formação dos alunos do CMRJ e, em caso afirmativo, de que maneira. O objetivo dessa questão era estimular os discentes a relatarem suas experiências e reflexões sobre o impacto da disciplina em sua trajetória escolar.

Finalmente, diante das novas contribuições dos discentes e do andamento do debate, a última pergunta do roteiro foi substituída pelo questionamento acerca de sugestões para o ensino de Filosofia. Assim, os discentes tiveram a oportunidade de compartilhar novas ideias e propostas, caso ainda não o tivessem feito em outros momentos do grupo.

As contribuições dos estudantes nos grupos focais, por meio de suas falas, observações, opiniões, críticas e sugestões, geraram os novos dados desta pesquisa. Diante da complexidade na organização das respostas e dos dados obtidos, os resultados desta etapa foram codificados e categorizados conforme a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin, já descrita anteriormente. Os resultados serão apresentados em categorias, com representação por números, gráficos e porcentagens. Além disso, uma parte significativa dos relatos dos estudantes será transcrita e

identificada com seus pseudônimos e idades, com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais aprofundada e ilustrar os dados codificados.

A. ANÁLISE DE CONTEÚDO DO GRUPO FOCAL DO ITINERÁRIO CAUNI

No primeiro encontro, os discentes do itinerário universitário, levantaram as seguintes questões: o pouco tempo destinado à Filosofia no currículo do segundo ano, com aproximadamente uma aula e meia por semana; a necessidade de um maior espaço para debates e discussões em vez de se focar apenas no conteúdo teórico; o formato ideal para as aulas de Filosofia, com sugestões de aulas mais dinâmicas, debates e abordagens interdisciplinares; a relevância da disciplina para os estudantes nessa etapa da vida; a relevância do professor e da metodologia de ensino para o interesse dos discentes pela área de conhecimento, entre outros temas. Esses pontos emergiram conforme os participantes respondiam às perguntas mediadoras previstas no roteiro, além de novas perguntas que foram formuladas de acordo com o desenvolvimento das discussões. Adiante, estão as contribuições do grupo focal apresentadas por meio de categorias que as organizam conforme o tema de cada uma delas.

CATEGORIA 1: OBSERVAÇÕES E EXPERIÊNCIAS

A primeira categoria foi denominada “Observações e Experiências” e reuniu comentários, opiniões e contribuições dos discentes com base nas suas experiências sobre o cotidiano e o estudo da disciplina. Foram comentários fundamentados na própria vivência e contato dos discentes com a Filosofia, refletindo uma visão geral que possuem acerca do seu ensino na instituição.

Nesta categoria, destacaram-se as observações acerca da importância da metodologia utilizada pelo professor para transmitir o conteúdo como um fator motivador do interesse dos alunos e a utilização de seminários como modelo de participação ativa nas aulas de Filosofia. Algumas outras contribuições, apesar de menos recorrentes, também foram consideradas relevantes na participação dos discentes e compõem os resultados desta pesquisa. Abaixo, temos um gráfico que representa os

dados que serão apresentados. Em seguida, serão descritas as contribuições dos discentes em ordem de maior recorrência.

Gráfico 8 - Observações CAUni



Fonte: Elaborado pela autora. Observações e Experiências do Grupo Focal CAUni, 2024

1. Importância da didática do professor e do formato de ensino (9 menções)

A didática do professor e o método de ensino foi o aspecto mais mencionado pelos discentes, sendo comentado durante nove vezes no debate e representando 41% desta categoria. Os alunos sugeriram que a forma como o conteúdo é transmitido tem um papel crucial na aprendizagem. Segundo eles, quando o docente se envolve com as dúvidas e interesses dos alunos, é comum que eles se interessem mais pela disciplina, facilita o seu entendimento, conforme representado pela fala da Lena, 16 anos:

> "O fato de eu achar a filosofia importante é tão importante esse ano, é porque as aulas foram iniciadas de um jeito que me fizeram perceber que a filosofia era tão essencial. Ano passado a gente tinha muito pouco tempo, era mais corrido que esse ano, conseguia ser mais corrido que esse ano.
> E era uma coisa assim, eu não consegui entender, eu não estava dentro da filosofia, sabe? Então, eu não vi a relevância naquilo. E aí esse ano (...) as aulas eram mais dinâmicas, tinham perguntas e me fazia querer participar, falar alguma coisa, tipo, pros pensamentos. E era um espaço que no ano passado a gente teve muito pouco. E aí eu não via tanta relevância."

O relato da Lena expressa uma transformação significativa na percepção dos estudantes em relação à disciplina de Filosofia, destacando a influência da abordagem

pedagógica adotada nas aulas. A discente compara o ano anterior e o atual revelando como a forma de ensino e o tempo reservado a ele podem impactar na compreensão e no engajamento dos alunos com a matéria.

Lena afirma que, diante da correria das aulas e da escassez de tempo, encontrou dificuldades em sua imersão no conteúdo. A falta de profundidade fez com que ele não conseguisse reconhecer a relevância da filosofia em sua vida e em suas reflexões que se destacam na frase "eu não estava dentro da filosofia". Em contraste, ela observa que as aulas mais dinâmicas e interativas, com perguntas que o incentivavam a participar ativamente permitiu que se sentisse parte do processo, despertando seu interesse e valorizando a disciplina.

A fala enfatiza a importância da metodologia de ensino na formação dos alunos, especialmente em disciplinas que exigem reflexão e debate, como a Filosofia. Ela também ilustra como o reconhecimento da relevância da matéria pode ser influenciado por fatores externos, como a abordagem do professor e a dinâmica da sala de aula, evidenciando a necessidade de um ensino que favoreça a participação e a reflexão.

2. Elogio aos seminários (8 menções)

O segundo item mais frequente desta categoria pode ser interpretado como desdobrar do primeiro, pois expressa o entusiasmo dos alunos diante de uma metodologia de ensino mais participativa. No ano de 2023, os discentes apresentaram seminários de filosofia, que foram mencionados de maneira recorrente pelo grupo focal, totalizando oito citações entre os alunos e representando a segunda maior observação nesta categoria, correspondendo a 36% do total. Os elogios recebidos pelos seminários indicam que esse formato pedagógico foi bem aceito pelos estudantes, possivelmente por proporcionar maior interação, debate de ideias e participação ativa. Essa observação complementa os dados previamente citados e reforça a importância do formato das aulas para os discentes.

> Cara, por causa do seminário eu li o livro... eu li esse livro (O existencialismo é um humanismo) inteiro para fazer o trabalho
> Eu li esse livro inteiro para poder fazer o trabalho escrito, eu pesquisei, eu comecei a ler os outros livros também. Eu consegui entender de fato o que Sartre estava falando ali. Por mais que muitas vezes eu não concordasse com alguma coisa, principalmente porque ele é ateu, né? E eu sou evangélica, então... Por mais que algumas coisas se batam ali, eu consegui entender o ponto de vista dele. Coisa que numa aula normal que, por exemplo, por a

> gente ter um bando de prova uma atrás da outra, tem que ser uma forma mais conteudista de ensinar, eu não conseguiria entender. (MIZI, 18 anos)

> É, essa é a apresentação que eu tava falando, tipo, que teve do Sartre, que continuando que eu tava falando que eu queria estudar psicologia e tudo. É, eu... Eu falo, foi, tipo... uma prévia de um sonho meu mesmo, porque eu sempre quis, tipo, dar palestra, assim, eu sempre quero, pretendendo no futuro. E foi muito legal essa apresentação pra mim, porque eu me vi realmente interessada pelo assunto, e, tipo, sei lá... eu adorei.. (ALICE, 16 anos)

Os relatos de Mizi e Alice destacam o impacto positivo que a metodologia de seminários teve no processo de aprendizado e engajamento dos alunos com a disciplina de Filosofia. No caso de Mizi, sua dedicação em ler o livro "O Existencialismo é um Humanismo", de Sartre, e pesquisar outras obras de sua autoria mostra o quanto o seminário promoveu uma imersão mais profunda no conteúdo, muito além do que uma aula tradicional poderia oferecer. A discente descreve com entusiasmo sua dedicação no estudo e elaboração do trabalho. Mesmo enfrentando divergências com o pensamento do autor — especialmente por conta de suas crenças religiosas —, Mizi conseguiu compreender o ponto de vista de Sartre, evidenciando o valor desse tipo de atividade para a construção de um pensamento crítico. Ela própria admite que, em um contexto de aula conteudista e do estudo para as provas, essa compreensão mais ampla dificilmente seria alcançada.

Do mesmo modo, o relato de Alice ressalta o entusiasmo que o formato de seminário despertou nela. A oportunidade de "dar uma palestra" sobre Sartre se alinhou com seus sonhos de futura palestrante e psicóloga, o que gerou não só interesse pelo conteúdo, mas também uma conexão emocional com a atividade, fortalecendo seu envolvimento com a disciplina e com o aprendizado.

Esses depoimentos reforçam que os discentes se interessam por abordagens pedagógicas mais dinâmicas e centradas na participação ativa que estimulem engajamento dos alunos e proporcionem uma compreensão mais rica e significativa dos conteúdos estudados, indo além da mera transmissão de informações.

3. Identificação dos discentes com o filósofo (3 menções)

Os discentes comentaram por três vezes o quanto o estudo da filosofia os envolve com o pensamento dos filósofos e como passam a se identificar com eles. Este dado sugere que a filosofia não é vista apenas como um conteúdo a ser estudado, mas

como um conhecimento a ser apropriado e utilizado na vida pessoal e acadêmica. Sugere ainda que um contato genuíno com a filosofia amplia os horizontes dos discentes fazendo-lhes notar a real concretude do conhecimento sobre o qual estão se debruçando. É o que podemos inferir da fala a seguir:

> E uma coisa que eu achei muito interessante é que sempre chegava quando chegavam um filosofo novo eu começava a concordar com eles (risos).
> Eu consegui entender o que ela estava falando, e aí eu comecei a concordar, e é muito doido. E por mais que, no final, eu concordasse com todos o que significava que eu não concordava com nenhum (risos) isso me ajudou muito a ter um pensamento crítico, tipo, "o que eu estou fazendo, sabe? os meus atos, qual é o valor deles, sabe?", então foi muito constitutivo nesse sentido. (LENA, 16 anos)

O relato de Lena expressa uma experiência comum entre estudantes de filosofia que se dedicam profundamente ao estudo da disciplina. Ao se depararem com diversos pensadores e correntes filosóficas, muitos se sentem inclinados a concordar com cada nova perspectiva apresentada. Esse processo, embora possa parecer confuso, é extremamente enriquecedor, pois reflete a identificação dos estudantes não apenas com questões intelectuais, mas também com dilemas existenciais que a filosofia suscita.

A experiência da discente destaca como o estudo da Filosofia pode ser formativo e transformador, ajudando os alunos a se tornarem pensadores críticos e conscientes de si mesmos e do mundo ao seu redor, estimulando a reflexão sobre a validade de suas próprias ações e valores.

4. Filosofia não é "brisa" (1 menção)

Esse dado revela a percepção de que a filosofia exige rigor e dedicação, desmistificando a ideia de que é apenas um campo de pensamentos abstratos e sem estrutura. Vejamos o que a aluna Rosella, 16 anos, diz sobre isso:

> E eu acho mais uma crítica que muitas pessoas têm sobre filosofia, que é o modo que elas podem ser. Filosofia é brisa, filosofia não importa, filosofia é coisa de maluco. Tem muita gente que pensa assim... Quando eu comecei a estudar filosofia, claro que tem uns que parece doido, mas é muito bom você aprender, se você se aprofundar. Você vai entender, você vai gostar daquilo, então não é uma matéria de doido, é uma matéria que você consegue avançar mentalmente.

A fala parece desmistificar uma visão superficial que, por vezes, se tem da filosofia como algo abstrato ou desconectado da realidade prática. Nela, a aluna

sublinha a seriedade e a profundidade da disciplina, reconhecendo que ela oferece ferramentas concretas para pensar e questionar a vida cotidiana

5. É mãe de todas as ciências (1 menção)

Ao afirmar que a Filosofia é a “mãe de todas as ciências”, o aluno Rômulo, de 17 anos, reflete a compreensão do discentes sobre uma questão clássica da Filosofia. Ele foi capaz de identificar por meio de suas reflexões e estudos o fato de que a Filosofia se apresenta como a base do pensamento científico e racional. Ao descrevê-la como a "mãe" de todas as ciências, o discente também reconhece o seu papel fundamental na estruturação do conhecimento humano e afirma: “Porque sem a Filosofia, sim, essa questão de você indagar, de você querer buscar uma verdade, você não tem ciência”. Rômulo afirma ainda o papel fundamental da filosofia enquanto a “arte de tatear a verdade”, que interpreto aqui como a característica fundamental da disciplina de se questionar e de investigar as causas de tudo o que nos circunda.

6. Fornece uma pausa na correria (1 menção)

A filosofia, nesse caso, foi percebida pelo discente como um momento de pausa em um contexto social e acadêmico frenéticos. O relato destaca a função reflexiva e contemplativa da filosofia, proporcionando aos alunos uma oportunidade de desacelerar e examinar questões mais profundas sobre a existência e o mundo.

> Eu vejo muito que a filosofia, no tempo contemporâneo que a gente está, no século XXI, fornece a gente uma pausa.
> Que a gente vive o mundo tão conturbado, tão frenético, que muitas vezes a gente não para pra pensar sobre as coisas mais simples. Quando você tem a filosofia ele, aí você vê um filósofo tal, um filósofo “X”, e você pensa, cara, isso é verdade! Isso faz sentido sobre a minha vida? Será que eu vejo dessa mesma perspectiva? Será que isso que ele fala é verdade? Será que isso é assim pra mim? Como é que me comporta em relação aos outros? E o que é isso pra mim?
> E a gente começa a fazer indagações. Indagações que eu vejo que vão além da sua vida(...) Então a filosofia pra mim é o que dita desde a vida pessoal de uma pessoa, até mesmo a vida profissional, até mesmo a vida ali de existência, de sobreviver do ser humano. (RÔMULO, 17 anos).

Rômulo destaca o papel fundamental da Filosofia como uma ferramenta para reflexão em um mundo contemporâneo caracterizado pela agitação e pela superficialidade. Ele inicia sua fala ressaltando que a disciplina oferece uma pausa em

meio à correria da vida moderna, proporcionando um espaço para refletir sobre as questões mais simples e fundamentais da vida.

A maneira como o discente se refere à Filosofia é particularmente significativa. Ao mencionar a interação com as ideias de filósofos, Rômulo expressa uma curiosidade e um desejo de compreender como essas reflexões se aplicam à sua própria vida. As perguntas que ele levanta, como "isso faz sentido para mim?" e "será que vejo dessa mesma perspectiva?", ilustram sua busca por autoconhecimento e autenticidade.

Além disso, o comentário do discente ressalta a abrangência da influência da Filosofia, que vai além da vida pessoal, alcançando também a vida profissional e a existência do ser humano como um todo. Essa conexão entre a Filosofia e as diversas dimensões da vida humana reforça a ideia de que a disciplina não é apenas um campo acadêmico, mas uma prática que pode guiar e moldar valores, decisões e comportamentos, reforçando a importância do seu valor educativo, especialmente na formação da consciência dos mais jovens.

As contribuições desta primeira categoria evidenciam a riqueza e a diversidade de significados que a Filosofia pode assumir para diferentes estudantes. Ao reunir as observações gerais sobre o contato dos alunos com a disciplina, é possível notar como suas experiências são moldadas pela interação com os profissionais da educação e pelas metodologias de ensino adotadas, mas, sobretudo, pelas perspectivas individuais que cada estudante desenvolve a partir do contato que tiveram com a Filosofia.

CATEGORIA 2: RELEVÂNCIA DO ESTUDO DE FILOSOFIA

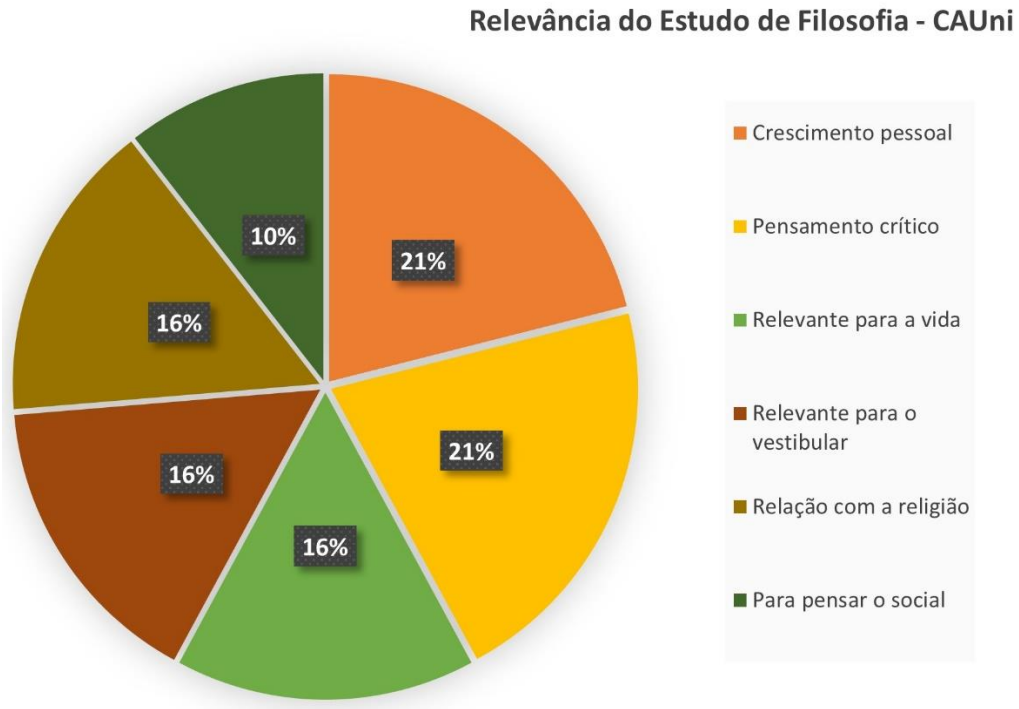
A segunda categoria foi denominada "Relevância do estudo de Filosofia" e reuniu reflexões dos alunos sobre a importância da disciplina em suas vidas e no contexto acadêmico. As respostas dentro desta categoria indicaram que os estudantes reconhecem o valor da Filosofia não apenas como um componente curricular, mas como um campo de conhecimento que promove habilidades essenciais para a formação integral do indivíduo. Dentre os aspectos mais mencionados, destaracam-se o crescimento pessoal e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Além disso, a Filosofia foi vista como relevante para a vida prática, ajudando os discentes a lidar com desafios do cotidiano e a desenvolver uma visão mais ampla sobre questões sociais e morais. Outro ponto importante mencionado foi a utilidade da

Filosofia para o vestibular, o que reflete uma percepção prática do conhecimento filosófico também dentro do contexto acadêmico.

As considerações incluíram ainda reflexões sobre a relação entre Filosofia e religião, evidenciando que a disciplina proporciona um espaço seguro para a análise crítica de crenças e valores religiosos. Os alunos apontaram que a disciplina os auxilia a compreender melhor essas questões e a articular suas próprias visões de forma mais consciente e fundamentada, promovendo um equilíbrio entre a fé e o raciocínio. Estes dados seguem representados no gráfico abaixo e descritos adiante.

Gráfico 9 - Relevâncias CAUni



Fonte: Elaborado pela autora. Considerações sobre a relevância do estudo de Filosofia – CAUni, 2024

1. Crescimento pessoal (4 menções)

Os relatos do grupo focal revelaram que a Filosofia é percebida pelos discentes como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento pessoal. Característica mencionada quatro vezes, representou 21% do total das considerações sobre a relevância da disciplina, juntamente com o desenvolvimento do pensamento crítico, que apresentou o mesmo percentual. Os discentes relataram que a Filosofia os auxilia a refletirem sobre suas próprias vidas e a se conhecerem melhor. Isso indica que a

disciplina vai além da sala de aula, promovendo habilidades reflexivas e auxiliando na construção do caráter, como é possível verificar na fala de Mizi:

> Então, principalmente a gente, né, que tá no segundo ano, a gente falta um ano pra acabar. Quando a gente acaba com colégio, a gente já tá a beira de ser adulto, no caso eu tenho 18 então, já sou, mas tipo, a gente tá ali, tá naquele momento em que as coisas estão mudando muito, então ter a matéria de filosofia que é uma matéria que traz muitas discussões sobre caráter também. Caráter, ética e moralidade são importantes para o nosso crescimento pessoal, deveria ter mais destaque.

O comentário da aluna reflete uma percepção importante sobre o papel da Filosofia, especialmente na educação dos jovens, durante essa fase de transição para a vida adulta. Ele destaca que, ao abordar temas como caráter, ética e moralidade, a disciplina tem um impacto significativo no crescimento pessoal, ajudando a refletir sobre suas próprias atitudes e escolhas.

Mizi sugere que a Filosofia oferece um espaço para reflexão e diálogo sobre questões que vão além do conteúdo acadêmico. Ao afirmar que a disciplina "deveria ter mais destaque", ela reforça a ideia de que esses temas são fundamentais pois contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e éticos.

2. Pensamento crítico (4 menções)

Como já mencionado acima, a promoção do pensamento crítico também se encontra entre os maiores benefícios atribuídos pelos discentes à Filosofia. Os alunos valorizam essa habilidade, que permite analisar, questionar e discutir questões de forma fundamentada. Esse desenvolvimento, essencial tanto para a vida acadêmica quanto para a vida em sociedade, foi destacado pelo relato da Lena:

> Eu acho que, eu vou retomar nesse ponto, que é importante que a construção do caráter e do pensamento crítico, que a filosofia gera. Eu, particularmente, sempre gostei de analisar as coisas, mas eu acho que esse ano na filosofia foi ainda maior, eu pude perceber mais isso na minha personalidade.
> E uma coisa que eu fiz foi juntando pedacinhos de cada filosofia para chegar no meu próprio entendimento e no que eu acredito. Eu acho que é muito importante para todo mundo, porque a pessoa não vai simplesmente pegar o que alguém pensou e vai aceitar. Ela vai aprender e vai entender e vai chegar a sua própria conclusão, acho que é muito importante.

A aluna ressalta que o estudo da Filosofia não apenas o ajudou a aprimorar o gosto pela reflexão, mas também permitiu um aprofundamento maior, evidenciando a

influência positiva do seu estudo no desenvolvimento do pensamento crítico e da construção da própria personalidade.

Nesse sentido, a Filosofia não se apresentou para a discente como uma disciplina onde simplesmente se absorve passivamente as ideias de outros, mas um campo que estimula a comparar diferentes perspectivas e chegar às suas próprias conclusões.

3. Relevante para a vida (3 menções)

O estudo da Filosofia também foi apontado pelos discentes como sendo importante para a vida pessoal, ajudando-os a refletir sobre questões éticas, morais e existenciais. Isso reforça a percepção de que o conteúdo filosófico não se limita ao ambiente escolar.

> Todos os professores fazem isso, eles estudam o conteúdo e dão pros alunos pra eles entenderem e aplicar a prova, então assim, tem conteúdo que assim, pra mim é só pra prova, e tem conteúdo que é pra vida toda, e filosofia pra mim é isso, pra vida toda e pra mim é muito importante filosofia nas escolas (ROSELLLA)

O comentário de Rosella expressa uma crítica recorrente entre os estudantes, que nem sempre percebem a aplicabilidade do conteúdo estudado em suas vidas. Muitos enfrentam essa dificuldade ao iniciar o estudo da Filosofia. Contudo, os resultados que foram apresentados nos questionários estruturados e os dados aqui disponíveis indicam que diversos alunos, após um contato mais profundo com a disciplina, reconhecem seu impacto significativo na formação pessoal e na construção de um modo de pensar mais crítico.

A perspectiva apresentada pela aluna ressalta a relevância do ensino de Filosofia nas escolas como um espaço para o desenvolvimento do pensamento, no qual os alunos não apenas aprendam conceitos para fins avaliativos, mas também reflitam sobre questões essenciais da vida e da existência. Além disso, é possível identificar uma crítica implícita ao modelo de ensino focado exclusivamente em avaliações, que frequentemente desconsidera o potencial formativo de certas disciplinas, dificultando o interesse dos discentes pelo conhecimento.

4. Relevante para o vestibular (3 menções)

A filosofia ainda foi descrita pelos discentes como sendo útil para o vestibular, por meio dos conteúdos cobrados e para a construção de argumentos e no

desenvolvimento de redações. Esse resultado também esteve presente nos resultados do questionário estruturado e reaparece aqui, representando 16% das considerações dos discentes. O tema é exemplificado por meio do diálogo entre a Alice e a Rosella:

> Assim, eu acho que a matéria de filosofia do segundo ano, ela é muito relevante para a gente, não só para a gente nesse período de vida, mas também no geral, mas especificamente agora também que não chegou ainda no vestibular, mas está perto. (...) (ALICE)

> Tanto que até caiu uma questão de sábado sobre o existencialismo, no ENEM (...) Mas foi muito importante mesmo, tipo... Você... "Nossa, caraca, eu aprendi isso!" e você saber responder uma pergunta que quase todos os participantes eu acho que não sabiam responder, porque não tinham estudado aquilo profundamente. Então, assim, foi muito bom. (ROSELLA)

Durante as discussões do grupo, a Alice mencionou a proximidade do vestibular e destacou a importância do estudo da Filosofia também como preparação para esses exames. Em resposta, Rosella comentou: "Tanto que caiu uma questão de sábado sobre o existencialismo, no ENEM". A aluna referiu-se à prova que havia sido realizada na semana anterior à entrevista, lembrando que uma das questões abordou um tema estudado por eles durante o ano. Essa relevância prática no contexto de exames contribui para que a disciplina fosse valorizada pelos alunos, tanto no ambiente acadêmico quanto fora dele.

5. Relação com a religião (3 menções)

Um aspecto surpreendente foi a frequência com que os estudantes relacionaram os conteúdos de Filosofia com suas escolhas religiosas. O tema da religião foi mencionado em três ocasiões, correspondendo a 16% dos comentários sobre a relevância da disciplina. Essas observações refletem discussões e reflexões sobre temas como fé, moral e ética. Os resultados sugerem que o estudo da Filosofia oferece aos alunos um espaço para questionar e refletir sobre suas crenças religiosas, favorecendo uma compreensão mais ampla e articulada dessas questões.

> E também tem aquela filosofia lá que "Ah, se Deus é bom... por que isso acontece e tal?", então, isso tudo me fez muito pensar na minha religião e me fez procurar mais saber sobre ela, então, isso tipo, abriu também o meu olho pra muita coisa e me fez perceber mais coisas sobre como outras pessoas enxergam a minha religião e tal, e também concordo muito com o Sartre no quesito má-fé, tipo, "Não inventa desculpa, tá? Não inventa desculpa pro que você for fazer, você fez porque você quis!". (MIZI)

Temas como o Existencialismo, o Paradoxo de Epicuro e o Utilitarismo foram relacionados pelos estudantes com as religiões cristãs e espíritas. Eles relataram que essas temáticas os levaram a refletir sobre suas crenças religiosas, ampliando sua consciência crítica a respeito de seus valores e auxiliando em uma melhor compreensão do papel dessas crenças em suas vidas e na sociedade.

Ao serem expostos a questões filosóficas que abordam a natureza do sofrimento, a responsabilidade individual e as escolhas morais, os alunos se sentiram motivados a reexaminar suas crenças e valores religiosos. Isso sugere que eles veem a Filosofia como um espaço possível e propício para o diálogo entre fé e razão.

6. Para pensar o social (2 menções)

A Filosofia também foi mencionada como relevante para pensar questões sociais, como justiça, responsabilidade e convivência em sociedade. Isso destaca a importância da disciplina em ajudar os alunos a refletirem sobre seu papel como cidadãos e a compreenderem melhor os desafios sociais de seu tempo. No diálogo que apresentarei adiante, há dois relatos bem distintos, mas que apontam para o mesmo caminho. Nos dois casos o estudo da filosofia levantou questionamento de cunho social e político. Vejamos:

> (...) Pelo menos estudar utilitarismo me levou muito por esse lado de pensar o social também sobre esse viés do utilitarismo, tipo assim, como que deveria ser a sociedade se as pessoas fossem também, por esse caminho? E como que seria, por exemplo, se as pessoas fossem só para fazer isso porque a máxima universal? (...) Eu estou usando os exemplos mais de Kant e do utilitarismo, porque são matérias de Filosofia, ainda da parte de ética, que, tipo, realmente falam sobre como você deve agir. (NAOMI)

> Eu concordo, mas ao mesmo tempo eu penso assim, por exemplo, pessoas em situações de periferia, que moram na periferia, elas não têm o mesmo acesso que a gente tem e nem sempre elas não conseguem aprender, muitas vezes elas não têm nem acesso à escola, elas não têm acesso à aprendizado, então ao mesmo tempo que eu penso, tipo, a filosofia ela mexe muito na sociedade, a sociedade também mexe muito na filosofia, porque todo o filósofo que a gente vê, grande parte do que a gente estuda, ele é branco, viveu num século e isso, ele era de tal jeito, então ele era, ele sempre fazia um parte ou de uma elite, ou tipo, mesmo sendo se ele fosse uma minoria, eles eram a elite da minoria. (MIZI)

As discentes dialogam sobre as reflexões sociais que o estudo da Filosofia suscitou. Naomi descreve que começou a reconsiderar as suas ações e as ações da sociedade com base nas teorias éticas estudadas, como o imperativo categórico de Kant

e o princípio da máxima felicidade proposto pelo Utilitarismo. Mizi, por sua vez, passou a se questionar sobre o acesso dos estudantes de baixa renda ao ensino de Filosofia, além de refletir sobre a ausência de filósofos negros e periféricos no currículo. Sua fala revela a consciência de que a própria história da Filosofia evidencia seu acesso restrito a uma elite, em vez de ser acessível a todos.

Verificamos nesta categoria que os alunos relataram que o estudo da filosofia os ajuda a lidar com dilemas pessoais e sociais, levando-os a questionar suas próprias crenças e valores, o que contribui significativamente para o seu desenvolvimento como indivíduos autônomos e reflexivos. Os dados revelam ainda questionamentos sobre questões sociais e raciais e sobre sua influência formação do currículo escolar. Portanto, as reflexões contidas aqui indicam uma percepção abrangente da relevância do estudo da filosofia, que abarca desde o desenvolvimento pessoal até a aplicabilidade no contexto acadêmico e social, destacando a importância dessa disciplina na formação de indivíduos críticos, éticos e preparados para enfrentar os desafios da vida contemporânea.

CATEGORIA 3: CRÍTICAS

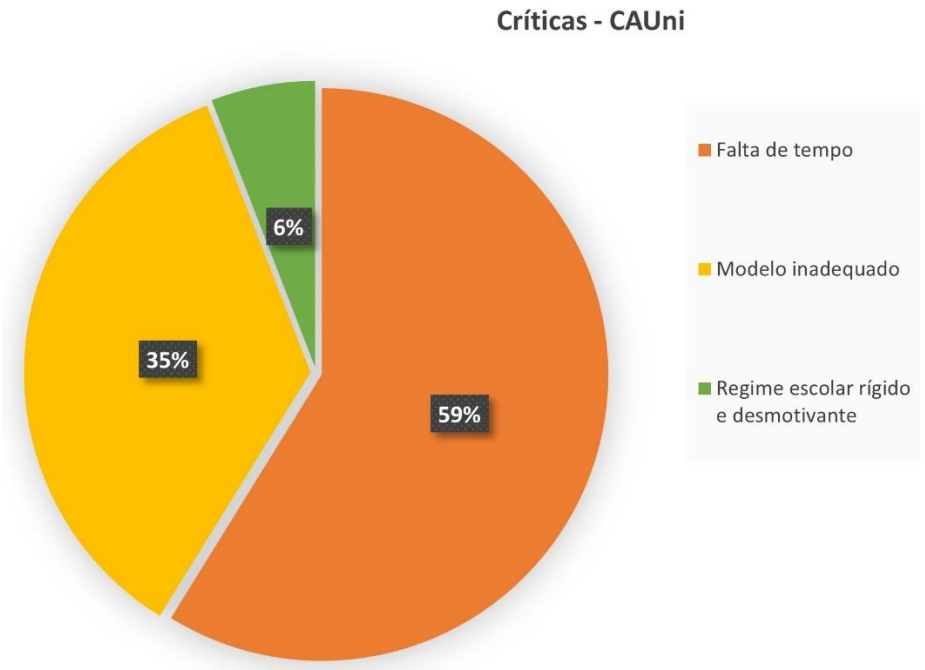
A terceira categoria, “Críticas”, reuniu as observações dos alunos sobre fatores que eles consideram que os atrapalha no processo do estudo e da aprendizagem da Filosofia enquanto disciplina escolar. Essa categoria nos ajuda a compreender um pouco das insatisfações dos discentes quanto às questões que envolvem a metodologia de ensino da disciplina no CMRJ.

Os dados descritos aqui revelam que os discentes sentem a necessidade de mais tempo dedicado às aulas de filosofia, indicando que a carga horária atual não é suficiente para um entendimento aprofundado dos conteúdos. Além disso, há uma insatisfação com o modelo de ensino aplicado, sugerindo que as metodologias utilizadas não atendem às suas expectativas. A menção ao regime escolar rígido e desmotivante reforça que o modelo de ensino vigente também pode dificultar a reflexão e o diálogo necessários para o desenvolvimento de habilidades críticas, essenciais à filosofia.

Esses fatores mostram que, embora os alunos valorizem a disciplina, a falta de tempo e um modelo pedagógico inadequado limitam seu engajamento e aproveitamento,

o que é possível verificar através dos dados representados pelo gráfico e pelas contribuições dos discentes.

Gráfico 10 - Críticas CAUni



Fonte: Elaborado pela autora. Críticas Grupo Focal – CAUni, 2024

1. Precisa de mais tempo (10 menções)

O aspecto mais citado foi a necessidade de mais tempo dedicado à filosofia nas aulas, representando 59% das críticas. Essa recorrência indica que os alunos sentem que o tempo disponível não é suficiente para abordar os conteúdos filosóficos de forma aprofundada, fazendo com que eles demonstrem desconforto e insatisfação com a forma como estudam a Filosofia.

> Tá bom. Eu acho que podia ter mais tempo de filosofia, porque acho que tinha mais coisa para agregar, às vezes a gente queria desenvolver não só o conteúdo em si, mas o pensamento por trás daquele, conteúdo, e às vezes não tinha esse tempo de debate , de troca, eu acho que poderia ter tido mais espaço pra isso. (LENA)

O comentário da Lena indica a necessidade de mais tempo dedicado à disciplina e reflete o desejo de não apenas cobrir o conteúdo programático, mas também de aprofundar a reflexão sobre as ideias e conceitos apresentados. Isso demonstra que os discentes possuem uma compreensão do valor do debate e da interação no processo de aprendizagem, que são fundamentais para o desenvolvimento de sua capacidade de

análise. A filosofia, por sua natureza reflexiva e densa, exige questionamento e entendimento dos conceitos e falta de tempo tende a limitar essas oportunidades de aprendizagem.

A menção à importância do "pensamento por trás daquele conteúdo" reforça o interesse de se engajar em discussões que estimulem a reflexão crítica e o questionamento, de modo que, não apenas absorvam informações, mas também desenvolvam uma compreensão mais profunda e pessoal dos temas tratados.

Ao sugerir que poderia haver "mais espaço pra isso", Lena parece reivindicar um espaço educacional que valorize a interação e a troca de perspectivas, elementos considerados essenciais para a filosofia. Essa visão evidencia a necessidade de um ensino que permita um maior aprofundamento e a exploração de diferentes pontos de vista, reforçando a ideia de que a filosofia é uma disciplina que deve ser vivenciada ativamente, e não apenas estudada passivamente.

A falta do tempo necessário ao aprofundamento e à valorização do estudo da disciplina também se encontra presente no comentário da Naomi:

> Bom, assim, mesmo sendo uma matéria da grade oficial, inclusive, tipo, obrigatório no Brasil inteiro, a impressão que eu tive do tratamento do espaço reservado para a filosofia, também sociologia, no segundo ano do ensino médio do Colégio Militar, é que foi meio como se fosse o espaço que sobrou das outras matérias, sabe? E isso tira um pouco, aliás, não só um pouco, muito da credibilidade da riqueza do estudo da filosofia e da sociologia. (NAOMI)

A menção ao tratamento da Filosofia "meio como se fosse o espaço que sobrou" demonstra não apenas uma observação de que o tempo e os recursos dedicados a essa disciplina são insuficientes, mas também a ideia de que a Filosofia, e também a Sociologia, são vistas como menos importantes. Isso induz a uma desvalorização do conhecimento filosófico e sociológico, podendo afetar a motivação dos alunos e sua disposição para engajar-se nas discussões que essas disciplinas propõem.

A sensação de que essas disciplinas ocupam "o espaço que sobrou das outras matérias" sugere que elas são percebidas no currículo escolar como secundárias ou menos prioritárias em relação a outras áreas do conhecimento. A aluna identifica que o fato do estudo de Filosofia e Sociologia serem obrigatórios em todo o Brasil não é suficiente para garantir que sejam tratadas com a seriedade, o respeito e o espaço que merecem.

2. O modelo não é o ideal (6 menções)

A segunda questão mais mencionada foi a insatisfação com o modelo de ensino atual, representando 35% das críticas do grupo focal. Isso sugere que os discentes percebem falhas na maneira como a filosofia está sendo ensinada, seja pelo estilo das aulas, pelas estratégias metodológicas ou pela dinâmica aplicada.

Parece haver uma desconexão entre o formato adotado e as expectativas dos alunos em relação ao conteúdo e à abordagem pedagógica da filosofia:

> Não necessariamente esse modelo é o mais ideal para o estudo de filosofia, por exemplo. Obviamente, tem que ter, muitas vezes, alunos realmente virados para frente e assistindo a teoria. Mas, assim, para a filosofia existe uma nuance dessa matéria, e também essa sociologia, que provém que debate, provém também das pessoas ao tentar entender a matéria, levantarem questionamentos. (NAOMI)

O comentário de Naomi se apresenta como uma crítica fundamental ao modelo tradicional de ensino, especialmente no que diz respeito à filosofia e à sociologia ao afirmar que "não necessariamente esse modelo é o mais ideal para o estudo de filosofia". A aluna enfatiza a importância dos debates e das interações entre os alunos, sugerindo que a filosofia, mais do que outras matérias, requer um ambiente que estimule a troca de ideias e o questionamento e não uma mera transmissão de conteúdo.

A fala revela uma compreensão de que o aprendizado filosófico se enriquece através da discussão e da reflexão conjunta, sendo necessário um espaço onde os alunos possam expressar suas dúvidas, explorar diferentes perspectivas e desenvolver suas próprias interpretações.

Estas e outras contribuições do grupo, demonstram a insatisfação dos discentes com um modelo de ensino conteudista e decoreba, que não favorece a reflexão e o diálogo. Pode parecer contraditório em relação à necessidade de preparação para os vestibulares, mencionada pelos próprios alunos em falas anteriores, mas, na realidade, revela a predominância da escolha de um formato de ensino em detrimento de outro, como se reflete na fala a seguir:

> Eu acho que a filosofia na escola, além de muito pouco tempo e ser conteudista, eu acho que os debates é... são muito importantes também para ter um ponto de vista diferente. Como a Alice falou, a filosofia influencia muito nessa vida, querendo ou não. Porque você passa a ver um mundo de uma forma... diferente, porque você vê uma outra forma de pensar, você consegue entender, quer dizer, não da forma como a gente aprende aqui no colégio, porque eles botam prova atrás de prova!!! A gente tinha acabado de

> fazer uma prova, eles já estavam com outra semana de prova já marcado, para a semana seguinte (...).
> Então, a gente não teve tempo pra estudar, a matéria foi muito corrida. Eu acho que se tivesse sido por exemplo debates , seria muito mais dinâmico e a gente teria entendido mais porque a gente ia ver outra pessoa falando, a gente ia conversar, a gente ia pensar, raciocinar (...) MIZI

O comentário de Mizi reforça as várias críticas do grupo focal sobre a abordagem utilizada para o ensino de Filosofia, predominante conteudista e utilitário. A percepção de que a educação possui um foco excessivo em provas e avaliações, sugere que o modelo pedagógico atual não está atendendo às necessidades dos alunos, que buscam um aprendizado mais significativo e envolvente.

Mizi destaca a importância dos debates como uma ferramenta fundamental para o aprendizado em filosofia. As contribuições do grupo indicam que quando os alunos têm a oportunidade de discutir ideias e interagir com diferentes pontos de vista, eles são mais propensos a desenvolver um entendimento mais profundo e a aplicar o que aprenderam em suas vidas.

3. Regime escolar rígido e desmotivante (1 menção)

Embora a pesquisa tenha sido realizada no CMRJ, esta é uma crítica que reflete que reflete os ambientes escolares em sua maioria. A rigidez do regime escolar pode desmotivar os alunos, dificultando a aprendizagem e a participação ativa nas aulas. A Filosofia, que deveria estimular a reflexão e o diálogo aberto, tende a ser prejudicada por um sistema educacional que não promove a flexibilidade e a motivação necessárias para seu pleno desenvolvimento.

> Falamos sobre a questão da *vibe*. Uma questão que eu tirei aqui no fim das aulas no colégio: utilitarismo. Tipo, todas as aulas são focadas para isso! Você não aprende seguramente o que você quer aprender. “Hoje eu estou com vontade de aprender matemática, sabe?” A questão de ter as avaliações, a questão de ter um regime tão rígido faz com que você venha para a aula com falta de vontade e a aula seja dada de uma forma extremamente maçante. (RÔMULO)

O comentário do Rômulo representa uma reflexão importante sobre o ambiente educacional, especialmente no que diz respeito à rigidez do currículo e à abordagem utilitarista do ensino. A menção à "vibe" sugere que a atmosfera da sala de aula influencia diretamente a motivação e o engajamento dos alunos. Quando todas as aulas são direcionadas para um único objetivo, como a preparação para avaliações, isso pode

limitar a liberdade e o interesse dos alunos em explorar diferentes áreas do conhecimento.

A referência ao utilitarismo, conteúdo estudado pelo discente nas aulas de Filosofia, indica uma insatisfação com um modelo educacional que prioriza resultados imediatos, em detrimento de uma aprendizagem mais significativa e personalizada. Nota-se que a crítica do Rômulo não se estende apenas ao ensino de Filosofia. Ele expressa sua frustração de não conseguir aprender aquilo que realmente deseja, como "matemática", o que mostra uma desconexão entre os interesses do aluno e o modelo educacional vigente. Segundo ele, essa falta de flexibilidade pode resultar em um desinteresse geral pelas aulas, tornando-as "extremamente maçantes".

A categoria “Críticas e Julgamentos” revelou algumas insatisfações dos alunos em relação ao ensino de Filosofia no CMRJ. Apesar de a principal crítica ser a falta de tempo dedicado às aulas, a combinação dos fatores: escassez de tempo, inadequação das metodologias e rigidez do currículo, demonstra que, embora os alunos reconheçam a importância da Filosofia, a forma como ela é ensinada atualmente limita seu engajamento e aproveitamento da disciplina.

CATEGORIA 4: SUGESTÕES

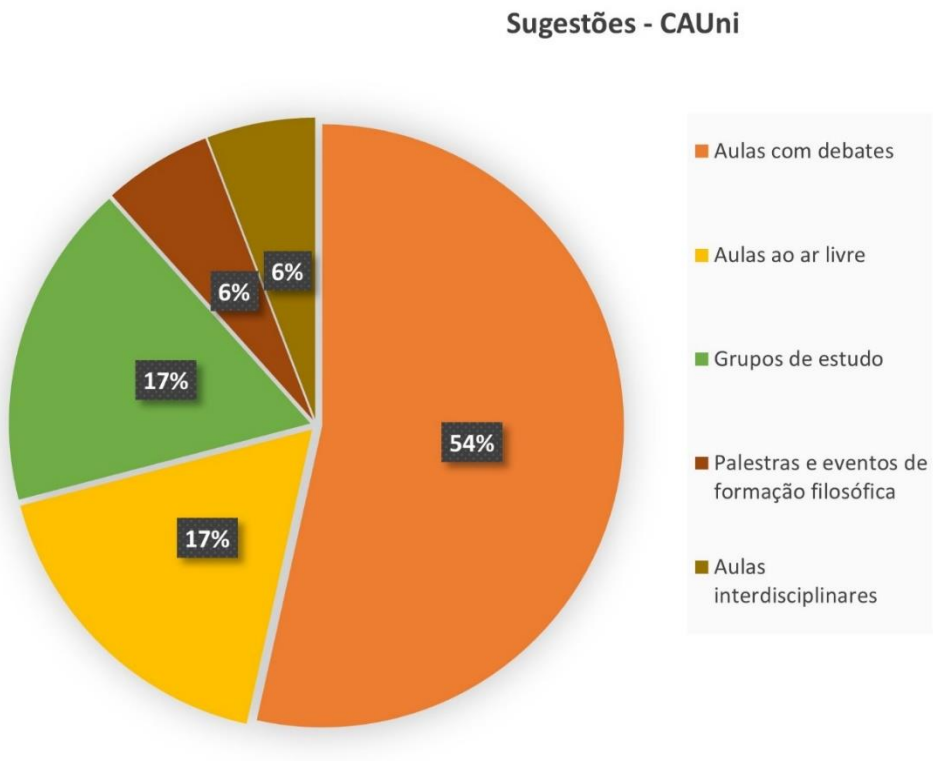
A quarta e última categoria, "Sugestões", reúne as propostas dos estudantes para melhorias no ensino de Filosofia na instituição, destacando contribuições relevantes daqueles a quem esse ensino é destinado no CMRJ. Essa categoria tem como objetivo apresentar sugestões que apontem possíveis caminhos para a melhoria do ensino de Filosofia, com o intuito de oferecer novas alternativas para a implementação de práticas metodológicas que priorizem a escuta e o diálogo com os alunos e para a criação do produto educacional que será proveniente desta pesquisa.

Os dados reunidos nesta categoria refletem as percepções dos estudantes sobre o que, segundo o parecer deles, pode contribuir para o aprimoramento da aprendizagem de Filosofia. As propostas vão desde mudanças no formato das aulas até novas experiências de ensino fora do ambiente tradicional da sala de aula. Entre as principais demandas, destacam-se as aulas com debates, sugerindo a importância da troca de ideias e do desenvolvimento do pensamento crítico. Além disso, surgem propostas inovadoras,

como aulas ao ar livre, grupos de estudos colaborativos, palestras e eventos de formação filosófica, e até mesmo a adoção de aulas interdisciplinares.

Os resultados seguem representados pelo gráfico e pelas contribuições dos discentes.

Gráfico 11 - Sugestões CAUni



Fonte: Elaborado pela autora. Sugestões Grupo Focal – CAUni, 2024

1. Aulas com debates (9 menções)

As "aulas com debates" foram o aspecto mais recorrente, citado por nove vezes e representando uma estatística expressiva de 54% das sugestões apresentadas pelos discentes. Isso indica que os discentes valorizam o espaço para discussões e trocas de ideias como parte essencial do processo de aprendizagem filosófica. O debate é visto como uma oportunidade de desenvolver o pensamento crítico, refletir sobre diferentes perspectivas e questionar de forma ativa os conceitos apresentados, o que amplia a compreensão e a profundidade do conhecimento.

A preferência por debates também sugere que os alunos estão insatisfeitos com metodologias conteudistas e buscam uma abordagem mais dinâmica e interativa, como se verifica pela fala da Alice:

> E eu acho que o modelo de ensino de filosofia também é muito conteudista, como já falaram aqui também, mas eu acho que, por mais que tenha que dar o conteúdo, porque somos uma escola, cai em provas e tudo isso, eu acho que é muito importante ter debates, por mais que tenha, eu acho que se já começasse as aulas tudo com debate, tipo, como uma pergunta como começava, ajuda bastante, porque incentiva as pessoas a quererem saber e ficam curiosas em também querer saber exatamente o que está acontecendo e por que gera um monte de outras perguntas que ligam com os filósofos e acabam dando interesse nas pessoas para aprender a estudar, então eu acho que deveria ter bem mais debates em vez de, tipo, jogou a matéria, nem ser jogada mais debate e menos conteudista, assim.

A aluna reconhece a importância da transmissão do conteúdo, entretanto, a crítica apresentada por ela ao modelo de ensino tradicional revela uma insatisfação com a abordagem excessivamente conteudista, que, segundo sua percepção, limita o engajamento dos alunos.

A sugestão de Alice e de grande parte dos discente em iniciar as aulas com debates, por meio de perguntas instigantes, reflete seu desejo por uma metodologia mais interativa e dialógica, que desperte a curiosidade e o interesse dos estudantes. Para eles, essa prática seria capaz de conectar as questões discutidas com o pensamento filosófico, incentivando uma aprendizagem mais significativa. Os resultados demonstram que os discentes defendem um equilíbrio entre o conteúdo e a prática do debate, propondo uma abordagem que privilegie a participação ativa e estimule a reflexão.

2. Aula ao ar livre (3 menções)

Em consonância com as solicitações por mais debates, segue a proposta de realizar "aulas ao ar livre", sendo mencionada por três vezes (17% das sugestões) e sugerindo que os alunos acreditam que um ambiente fora da sala de aula tradicional seja mais estimulante e inspirador. Esse desejo de aulas ao ar livre pode indicar uma necessidade de quebrar a rigidez do ambiente escolar com novas dinâmicas que facilitem o aprendizado.

> Quando você tem a aula de filosofia, você começa a pensar, “Cara, isso daqui é desse autor. Isso daqui é aquilo...”, não é simplesmente um pensamento que você começa a categorizar E eu acho que esse é o importante da filosofia e tem que ter uma “acelentação” muito maior disso. Justamente com as aulas dinâmicas, aulas em bosques, aulas introduzidas com perguntas. (RÔMULO)

A fala de Rômulo revela sua compreensão de que o ensino de Filosofia vai além da simples categorização de autores e conceitos. Ele reconhece que a Filosofia não se resume à memorização de informações, mas envolve a estimulação do pensamento crítico.

Ao mencionar a importância de "aulas dinâmicas, em bosques, introduzidas com perguntas", o aluno também remete, consciente ou inconscientemente, ao espírito original do filosofar, que surgiu do diálogo, da reflexão crítica e da interação direta com o ambiente e com outros pensadores. A referência aos "bosques", presentes no espaço físico do CMRJ, pode ser associada às origens do pensamento filosófico, em particular às aulas peripatéticas de Aristóteles, que ocorriam durante passeios ou caminhadas (do grego *perípatos*) pelos jardins do Liceu, em Atenas.

Essa proposta dos discentes é instigante e desafiadora. Ela sugere um modelo de ensino que privilegie a experiência e o questionamento como métodos centrais da prática filosófica e aponta para condições mais favoráveis ao aprendizado filosófico, afastando-se do espaço tradicional da sala de aula e do formato de aulas excessivamente conteudistas.

3. Grupo de estudos (3 menções)

A menção a "grupos de estudos" também apareceu três vezes, reforçando a ideia do item anterior de que os discentes veem valor no trabalho colaborativo fora do ambiente e do formato tradicional da sala de aula. O termo utilizado pela Naomi “Clube de Filosofia”, remete ao fato de que os grupos de estudos, existentes no CMRJ, são intitulados “clubes”: “Um clube de filosofia! Eu ia, eu ia de verdade cara! Eu pedi, eu pedi algumas muitas vezes...”.

A fala da estudante, foi recebida com entusiasmo pelos demais participantes do grupo focal. Diante dela, a Rosella respondeu: “Eu ia pra lá todo dia!”. De fato, estes e outros alunos já haviam mencionado durante as aulas o desejo de ingressarem em um “Clube de Filosofia”, demonstrando um forte interesse por um espaço que permita discussões mais profundas e informais sobre temas filosóficos.

A empolgação manifestada pela Naomi, juntamente com a resposta entusiasmada da Rosella, evidencia um anseio por um ambiente coletivo que promova o

diálogo e a troca de ideias, além do que é abordado nas aulas tradicionais. Os grupos de estudo permitem que os alunos discutam os conteúdos em profundidade, compartilhem ideias e fortaleçam sua compreensão por meio da interação entre pares. Ele também reflete uma busca por engajamento mais ativo na aprendizagem filosófica.

4. Palestras e eventos de formação filosófica (1 menção)

A sugestão de "palestras e eventos de formação filosófica" foi mencionada uma vez, sugerindo um maior contato com profissionais e pensadores da área, além de eventos que expandam o horizonte da sala de aula: “(...) a escola já oferece vários programas, várias palestras que têm ao longo do ano... Seria bom ter algumas de filosofia também, tipo, alguns eventos assim que fazem de filosofia.” (ALICE).

Ao mencionar que a escola já oferece diversos programas e palestras ao longo do ano, a Alice reconhece que há um esforço por parte da instituição para enriquecer a formação dos alunos em várias áreas do conhecimento. No entanto, a sugestão de incorporar eventos específicos de Filosofia destaca um anseio para que esse espaço seja dedicado também a essa disciplina, por vezes, esquecida nos currículos.

Além disso, a proposta da discente não apenas indica uma demanda por um maior espaço para a Filosofia na escola, mas também enfatiza a importância de um currículo que abranja uma variedade de abordagens da disciplina. A inclusão de palestras e eventos de Filosofia proporcionaria uma oportunidade valiosa para os alunos explorarem questões filosóficas contemporâneas, debatendo ideias e teorias que vão além do que é tratado em sala de aula.

A realização de atividades filosóficas promoveria uma cultura de reflexão mais intensa no ambiente escolar, incentivando os alunos a pensarem de maneira mais profunda sobre questões éticas, sociais e existenciais. Essa proposta está em consonância com a busca por práticas pedagógicas mais dinâmicas e interativas, conforme sugerido em intervenções anteriores do grupo.

5. Aulas interdisciplinares (1 menção)

As "aulas interdisciplinares" também foram mencionadas uma vez, sugerindo que os alunos acreditam que a filosofia pode se beneficiar de uma abordagem que cruze fronteiras entre disciplinas:

> Eu acho que uma coisa muito interessante teria sido também ter aula interdisciplinares. Porque é muito bom. Tipo, tem coisas em sociologia, em história, que tem muita relação, uma coisa com a outra, e ia complementar. (LENA)

A fala de Lena destaca a importância das aulas interdisciplinares como uma estratégia pedagógica eficaz para enriquecer o aprendizado dos alunos. Ela relaciona os conteúdos da Filosofia com as disciplinas de Sociologia e História, identificando conexões que permitem a integração entre as áreas do conhecimento e a facilitariam a compreensão dos discentes.

A interdisciplinaridade permite conectar os conceitos filosóficos com outras áreas do conhecimento, enriquecendo o entendimento e mostrando a aplicabilidade da filosofia em diferentes contextos. Isso pode tornar o aprendizado mais relevante e engajador para os estudantes, que veem a filosofia como parte de uma educação mais ampla e conectada.

Esta, e outras falas reunidas nesta categoria, revela que os discentes buscam maior dinamismo, interação e inovação no ensino de Filosofia, com foco em metodologias que promovam o debate e a colaboração entre os estudantes e as áreas de conhecimento.

As sugestões aqui presentes refletem o desejo por um ensino mais dinâmico e envolvente, que vá além do formato conteudista e do espaço da sala de aula e que ofereça oportunidades de reflexão mais aprofundada e experiências diversificadas de aprendizado.

B. ANÁLISE DE CONTEÚDO DO GRUPO FOCAL DO ITINERÁRIO CAMIL

O segundo encontro foi realizado com os discentes do itinerário militar, durante o qual foram abordados temas centrais como o formato e conteúdo do currículo de Filosofia, a importância dessa disciplina na formação dos alunos, e as limitações relacionadas ao tempo e à profundidade do ensino de Filosofia. Os discentes alegaram que se sentem prejudicados em relação à organização curricular do Itinerário CAUni, que possui um tempo a mais de filosofia a cada quinzena, com uma carga horária maior para o estudo das ciências humanas.

Foram apresentadas sugestões para a reorganização da estrutura dos itinerários, bem como propostas para aprimorar o ensino de Filosofia, como a adoção de um formato mais interativo, centrado em discussões. Os alunos também expressaram que, embora inicialmente considerassem a Filosofia uma disciplina de menor relevância, com o tempo passaram a valorizá-la mais, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento do pensamento crítico e das relações interpessoais.

Assim como as contribuições do itinerário universitário, os resultados da análise do itinerário militar serão agrupados por categorias e apresentados por meio de gráficos e porcentagens, além da transcrição de algumas falas dos discentes, com o objetivo de ampliar a compreensão e ilustrar os dados.

CATEGORIA 1: OBSERVAÇÕES E EXPERIÊNCIAS

Na primeira categoria foram reunidos os três aspectos mencionados pelos discentes em suas observações acerca do ensino de Filosofia. Eles destacaram a didática dos professores, ressaltando que abordagens interativas e diversificadas ampliam o interesse dos alunos pela disciplina. Comentaram sobre a utilização dos seminários, indicando o quanto essa metodologia ativa contribuiu para uma aprendizagem mais profunda e duradoura. Por fim, um aluno ressaltou a Filosofia como a arte de criar conceitos, sublinhando seu papel na formação crítica e intelectual, distinta das ciências exatas.

Segue abaixo o gráfico, indicando em porcentagem as contribuições dos discentes nessa categoria. Ele será seguido das considerações enumeradas em ordem de recorrência, assim como da transcrição de alguns trechos das falas dos discentes:

Gráfico 12 - Observações CAMil



Fonte: Elaborado pela autora. Observações e Experiências do Grupo Focal CAMil, 2024

1. Importância da didática do professor e do formato de ensino (5 menções)

Assim como no grupo focal CAUni, também nas discussões dos discentes do itinerário CAMil a didática do professor e o método de ensino foi o aspecto mais mencionado, sendo comentado durante cinco vezes no debate e representando 62% desta categoria. Cabe destacar que estas e outras categorias seguirão com participação reduzida em relação às contribuições dos itinerários universitários. Atribuo tal fator ao número de discentes que compuseram este grupo focal, com apenas quatro alunos, enquanto o grupo anterior estava representado por seis discentes.

Os alunos indicaram que o interesse pela disciplina de Filosofia ampliou na medida em que alguns docentes apresentavam aulas mais reflexivas e questionadoras, por meio de filmes, dinâmicas e diálogos que os levavam a refletir sobre o valor do conhecimento, conforme vemos na fala a seguir:

> (...) principalmente esse ano, eu falo porque até no passado não importava muito com a Filosofia, eu realmente estudava só para a prova, eu não prestava atenção, mas eu lembro que a professora de Português, ela começou

> uma dinâmica de, toda semana, recomendava uma obra cultural, um filme, uma série, um livro, e eu lembro de uma vez ela ter recomendado o filme, que acabou marcando na minha vida, que foi Sociedades dos Poetas Mortos, que trabalha com essa ideia da valorização da cultura, valorização da literatura, literatura, um personagem, mas que acaba envolvendo a Filosofia, (...) e isso me lembrou muito o colégio mesmo, toda sua estrutura, de regras, de uniformes, de cabelos e de barba, eu consegui fazer esse paralelo, e, poxa, aquilo ficou muito legal, eu gostei muito desde então, depois desse filme, eu comecei a valorizar mais. Então, eu falo agora assim com uma outra visão (..) comecei a ler mais, a prestar mais atenção nas aulas de Filosofia, de Sociologia, e tomando e tendo um gosto, gostando verdadeiramente. (JEAN, 17 anos)

A fala de Jean apresenta reflexões importantes acerca da estrutura do ensino e de como os métodos pedagógicos influenciam o interesse dos alunos. Nesse caso, as abordagens adotadas nas aulas de Português expandiram seus horizontes, levando-o a valorizar disciplinas de caráter mais humanístico, como a Filosofia.

Ao recomendar um filme que aborda o rigor do ensino tradicional e a valorização da cultura e da literatura, a professora incentivou o aluno a refletir sobre sua própria experiência escolar e sua relação com o conhecimento. Jean reconhece que o contato com a obra despertou nele uma nova perspectiva sobre o ensino e sobre disciplinas que antes não recebiam a devida atenção. Esse estímulo o fez questionar o modelo educacional baseado na memorização e no cumprimento de regras, abrindo espaço para um maior interesse pela Filosofia e outras áreas correlatas.

De forma semelhante, outra discente destacou a importância da didática das aulas no aumento de seu interesse pela Filosofia. Ágata relatou que seu interesse mudou do primeiro para o segundo ano devido ao maior contato com a disciplina e ao tipo de abordagem recebida: “Esse ano, principalmente, né (...) você faz muitas perguntas, faz a gente pensar realmente e interagir com a matéria. Isso é muito legal!”

A aluna reforçou que o método utilizado nas aulas de Filosofia, a incentivou na formulação de perguntas e na interação ativa com o conteúdo, sendo essencial para que ela desenvolvesse um interesse mais profundo pela disciplina. Os relatos de Jean e Ágata ressaltam que uma abordagem pedagógica que estimule o pensamento crítico e a interação pode facilitar o aumento do interesse dos alunos pelo estudo de disciplinas

2. Elogio aos seminários (2 menções)

O segundo item mais destacado pelos discentes, que também apareceu no debate do itinerário CAUni foi o elogio à utilização dos seminários nas aulas de Filosofia. Mais

uma vez ele pode ser interpretado como desdobrar do formato de aula e da didática do professor, como na fala da Hana que revela o impacto positivo que esta metodologia realizou no seu processo de aprendizado:

> (...) e as didáticas também, que senhora fez de a gente ter que preparar os slides pra gente dar aula, eu nunca mais esqueci de Kierkergaard! Então assim, a gente aprendeu a matéria sem querer aprender, porque a gente não sentou para estudar, basicamente, né? A gente deu uma aula sobre a matéria e ainda ganhou uma nota no final, não faz a gente sentar na cadeira, fazer uma prova e sair dali sem saber nada. A gente saiu dali sabendo o que a gente estava fazendo e ainda ajudou para a prova. (Hana, 17 anos)

Ao relatar a experiência de ter que preparar slides e ministrar uma aula sobre Kierkegaard, a aluna destaca que essa prática permitiu um aprendizado realmente significativo, que foi além da simples memorização de conteúdo. O envolvimento no ensino da matéria fez com que ela assimilasse os conceitos de forma natural e duradoura, sem a necessidade de se dedicar exclusivamente ao estudo tradicional.

Hana ressalta que essa dinâmica evitou a experiência comum de fazer uma prova e sair dela com a sensação de que não aprendeu o conteúdo. Pelo contrário, ela e seus colegas saíram das apresentações com uma compreensão mais profunda do conteúdo que se dedicaram a estudar e a ensinar.

As declarações dos discentes sobre os impactos positivos da utilização dos seminários reforçam que eles se interessam por atividades em que eles assumem o papel de protagonistas do seu aprendizado, pois elas proporcionam um entendimento prático do conteúdo, além de facilitar a aprendizagem necessária para as avaliações formais.

3. A Filosofia como a arte de criar conceitos (1 menção)

O último item desta categoria é a observação do David, 17 anos, sobre a função da Filosofia. David identifica o papel dos filósofos como criadores de conceitos, percepção já descrita pelo filósofo francês Gilles Deleuze, que considera a filosofia como uma atividade que envolve a criação de conceitos, enfatizando que a função do filósofo é inventar novos modos de pensar e novas formas de compreender a realidade.

Vemos uma observação semelhante na fala do aluno:

> O que que os filósofos são? São criadores de conceito, só que esse conceito ele é abstrato. É diferente de uma matemática que você fala, ah, o triângulo pitagórico tem tal forma e você usa isso. Isso é um fato. (...) A filosofia não, porque ele diz um negócio, diz uma certa frase, que você pode encaixar ela em vários contextos e você pode utilizar aquilo como formação de caráter, formação de intelecto em diferentes ocasiões. (...) Então, é sim um espaço

> que a gente tem pra abrir a nossa cabeça, que é mal utilizada. É, e vai fazer falta, sim, tanto nas relações interpessoais quanto no passado fez, porque antes deles, antes dos filósofos, esse tipo de questionamento não existia.

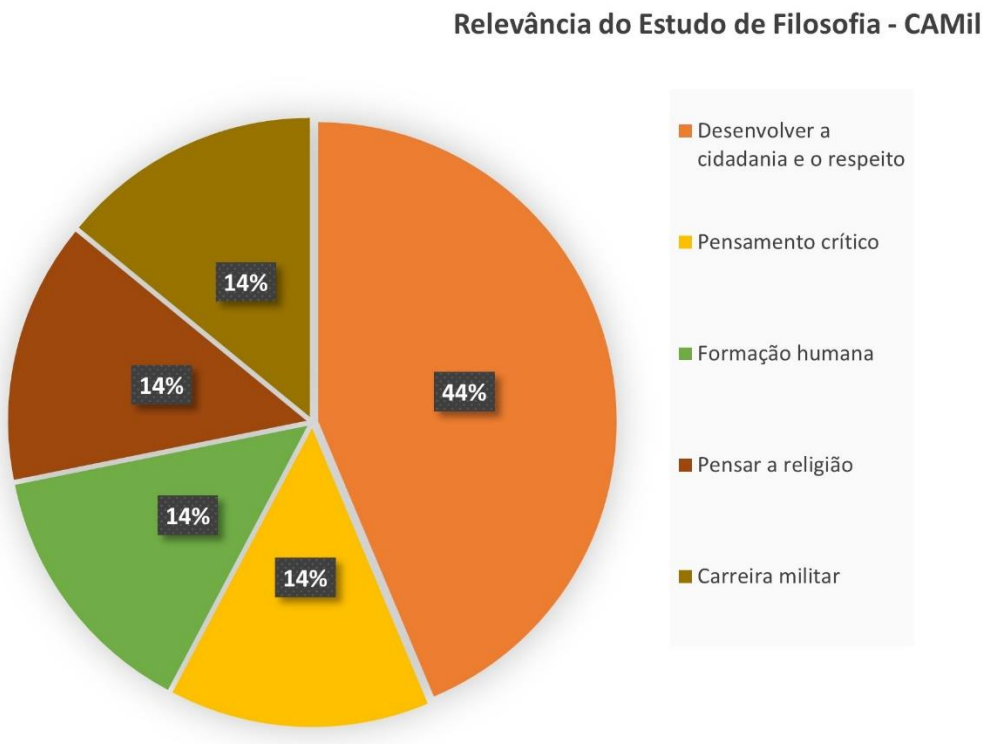
David demonstra uma compreensão significativa sobre o papel da Filosofia no que diz respeito ao conhecimento e à formação pessoal. Ao contrapor a Filosofia com a Matemática, ele aponta que os conceitos filosóficos são abertos e suscetíveis a múltiplas interpretações, diferentemente de verdades matemáticas que são fixas e objetivas. Isso ressalta a natureza dinâmica e reflexiva da Filosofia, cuja aplicação transcende situações determinadas e pode ser utilizada para moldar tanto o caráter quanto o intelecto.

A reflexão sobre a flexibilidade da utilização da Filosofia sublinha a importância na formação consciência crítica e no desenvolvimento da capacidade de adaptação a diferentes situações. O aluno percebe a Filosofia como uma ferramenta para "abrir a cabeça", ou seja, expandir horizontes de pensamento e fomentar questionamentos que antes poderiam não existir. Sua fala sugere que a Filosofia tem um enorme potencial para influenciar tanto as relações interpessoais quanto no desenvolvimento de novas formas de pensamento.

CATEGORIA 2: RELEVÂNCIA DO ESTUDO DE FILOSOFIA

Entre os principais pontos mencionados pelos discentes do itinerário CAMil na segunda categoria, encontram-se o fato de que a Filosofia é reconhecida como relevante para o desenvolvimento da cidadania, para a formação do pensamento crítico, e como uma disciplina que contribui para a reflexão sobre questões relacionadas à religião e ao respeito. Além disso, os alunos ressaltaram o papel da Filosofia para sua formação como futuros profissionais, inclusive dentro da carreira militar, o que reforça o impacto dessa disciplina em diferentes aspectos de suas vidas e trajetórias, conforme descrito pelos dados abaixo.

Gráfico 13 - Relevâncias CAMil



Fonte: Elaborado pela autora. Considerações sobre a relevância do estudo de Filosofia – CAMil, 2024

1. Para desenvolver a cidadania e o respeito (3 menções)

A formação para o respeito e a cidadania ocupou o primeiro lugar entre os aspectos de maior relevância no ensino da Filosofia, sendo mencionado três vezes e totalizando 44% das contribuições sobre o tema. As contribuições do grupo focal reforçam a importância da Filosofia como um meio de ampliar a compreensão e o respeito pelas diferentes formas de pensamento.

Para David, por exemplo, a Filosofia não exige concordância com todas as ideias, mas sim a capacidade de compreendê-las e respeitar os diversos posicionamentos filosóficos: “Então, você tem esse ensino que te forma um cidadão melhor. Por que isso? (...) Pra que a gente entenda mais o pensamento um do outro e que a gente pare de brigar por coisas que a gente discorda.”

Esta e outras falas do aluno ressaltam um aspecto fundamental do ensino de Filosofia: a promoção da tolerância intelectual e o desenvolvimento da empatia no diálogo com diferentes visões de mundo. David aponta para o impacto transformador da Filosofia na vida cotidiana, ao favorecer uma atitude mais empática diante das diferenças, minimizando conflitos baseados em discordâncias e promovendo um

entendimento mútuo entre as pessoas. Isso não apenas contribui para o crescimento pessoal, mas também para uma convivência social mais harmônica, que ele identifica com própria de “um cidadão melhor”, onde as divergências são vistas como oportunidades de diálogo e aprendizado, ao invés de pontos de conflito.

2. Desenvolver o pensamento crítico (1 menção)

Assim como nos resultados do grupo focal CAUNi, aqui os discentes também reconheceram que a Filosofia é uma disciplina essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, representando 14% do total, juntamente com as demais contribuições.

> Eu acho que a filosofia é importante para a gente criar um senso crítico também, depois, não só para fazer uma prova, mas sim para a vida. A gente foca muito nos concursos militares (...), mas a maioria dos concursos militares não pega matéria de humanas. Então, eu acho que muita gente leva isso em conta, não liga muito para a filosofia, deixa de lado, mas é muito importante para a formação do senso crítico e para as relações no dia a dia mesmo. (Ágata, 16 anos)

A fala da Ágata traz uma reflexão sobre a relevância da Filosofia que vai além do ambiente escolar e das demandas de provas ou concursos. A aluna entende que o foco escolar em exames, especialmente os militares, tende a desvalorizar disciplinas como a Filosofia, que não costumam ser cobradas nessas seleções. No entanto, ao sublinhar que a Filosofia é essencial para a criação de um senso crítico, a aluna mostra uma compreensão mais ampla sobre o papel formador da disciplina. Ela entende que a contribuição da Filosofia está além da utilidade imediata, enxergando-a como uma ferramenta de estudo que favorece o desenvolvimento pessoal e as relações no dia a dia.

3. Para a formação humana (1 menção)

Os discentes também destacaram o que o ensino de Filosofia oferece uma oportunidade para refletirem sobre sua própria formação enquanto indivíduos. Embora estejam inseridos em um ambiente voltado para a disciplina e o cumprimento de regras, eles percebem que no CMRJ, como em todos os ambientes escolares, a Filosofia proporciona um espaço para pensar questões mais amplas profundas existência, formando o indivíduo para a vida e para a sociedade:

> Como eu já falei, eu acho que o motivo se estudar a Filosofia aqui no colégio é o mesmo que na vida, em qualquer outra unidade de ensino, porque ela forma um indivíduo, ela forma a pessoa, ela prepara para a sociedade.
> Não somos exatamente iguais, como todos os outros alunos, aqui no colégio Militar, o Sistema Colégio Militar é diferente, mas em geral somos muito parecidos, todos os alunos, qualquer colégio no Brasil, e é importante ser estudado a Filosofia, exatamente para que possamos nos conhecer melhor como pessoa e conhecer melhor as pessoas ao nosso redor, a fim de ter uma sociedade mais saudável, de se criar melhores pessoas mesmo. (JEAN)

O discente destaca que o ensino da Filosofia, tanto no colégio militar quanto em outras instituições de ensino, possui o mesmo objetivo: a formação integral do indivíduo e sua preparação para a vida em sociedade. Ele reconhece que, embora o Sistema Colégio Militar tenha suas particularidades e a pesquisa foque no olhar desses alunos sobre o ensino de Filosofia na instituição, os estudantes, de maneira geral, compartilham características semelhantes com os de outras escolas. Assim, sua visão sobre o ensino de Filosofia se aplica não apenas à sua instituição, mas a todas as escolas da educação básica.

Para Jean, a Filosofia exerce um papel essencial ao promover o autoconhecimento e a compreensão das pessoas ao redor. Por isso, o aluno afirma que é fundamental que todas as escolas ofereçam essa disciplina, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis, e para o desenvolvimento de uma sociedade mais saudável.

4. Pensar a religião (1 menção)

O estudo da Filosofia também foi descrito como uma oportunidade para os alunos refletirem sobre a religião de maneira crítica e madura. Em um contexto escolar que reúne alunos de diferentes origens e crenças, muitos mencionam que a Filosofia ajuda a entender melhor não apenas suas próprias convicções religiosas, mas também a compreender e respeitar as diferenças. As discussões filosóficas, nesse sentido, oferecem um espaço seguro para explorar questões de fé e moralidade sem julgamentos, como destacado no relato do David.

> Por exemplo, quando a gente teve a aula de Santo Agostinho, eu que sou cristão e estava tendo a aula de crisma para corroborar com a sua aula, cheguei a fazer várias perguntas para a senhora, não sei a senhora lembra, mas a senhora me abriu com uma faísca, não mudou a minha crença, até porque eu ainda sou cristão e fui crismado, mas eu passei a enxergar certas coisas diferentes, tipo não é só isso ou posso continuar acreditando nisso, mas existe essa pessoa que acredita nisso e tudo certo , até porque René Descartes, como você foi ele que falou, mas a gente tem a filosofia de que eu

> posso acreditar no negócio, você pode acreditar em outro, a gente pode se odiar, mas a gente tem que defender sempre o direito de cada um acreditar no que acredita.

A fala do aluno reflete sua experiência com o aprendizado proporcionado pelas aulas de Filosofia, especialmente ao abordar temas como os pensamentos de Santo Agostinho e René Descartes. Ele aponta que, apesar de manter suas crenças religiosas, o contato com diferentes perspectivas filosóficas o ajudou a ampliar sua visão, compreendendo que é possível conviver com ideias divergentes sem comprometer suas convicções pessoais.

De fato, a abertura ao diálogo e à diversidade de pensamento é uma das principais questões destacadas pelos estudantes de Filosofia. Ao afirmar que "temos que defender sempre o direito de cada um acreditar no que acredita", David demonstra sua compreensão sobre a importância da liberdade de pensamento e da coexistência pacífica entre diferentes visões de mundo. Ele ressalta que o ensino de Filosofia contribuiu para o diálogo e respeito pelas crenças dos outros, mesmo quando são diferentes das suas.

5. Para a carreira militar (1 menção)

David também destacou que a Filosofia pode ter um impacto direto em sua preparação para a vida militar. O aluno faz uma observação importante sobre a relevância das ciências humanas para a carreira militar, especialmente em seus níveis mais elevados. Ele destaca que, para alcançar posições superiores dentro da hierarquia militar, é necessário um conhecimento sólido em disciplinas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Segundo ele, essas áreas do conhecimento fornecem as bases para compreender como eventos passados influenciam o presente, uma habilidade essencial para responder questões complexas que exigem reflexão e análise crítica, como é o caso de algumas provas militares que envolvem a elaboração de longas respostas dissertativas:

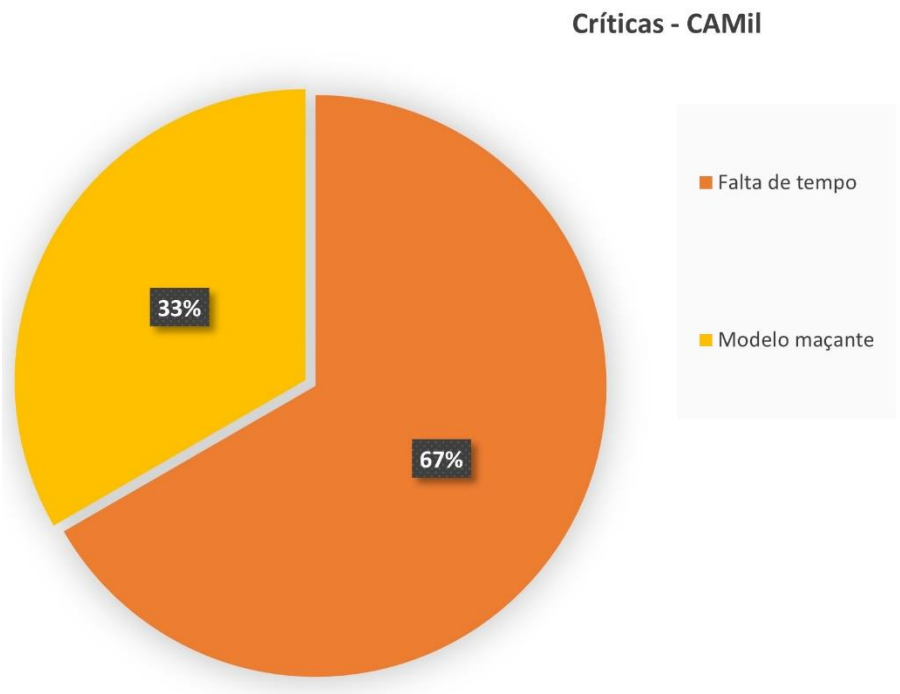
> Se for analisar a carreira militar no final dela, você vai precisar muito de ciências humanas, porque os cursos pra chegar em nível superior de oficiais, você precisa mais de história e geografia, história militar, filosofia e sociologia, que são respostas, são uma prova de duas perguntas, que você tem que responder o que aconteceu no passado, que influencia hoje.
> Então você precisa ter essa noção ou utilizar esses conceitos. Para responder uma pergunta, você tem que escrever 10 laudas. (...) Então acredito que se você tiver esse conceito, esses bares de sua formação no colégio, é muito importante, principalmente, que aqui no CAMil.

Ao mencionar que essas disciplinas são fundamentais para a formação de um oficial, o aluno reforça a importância de uma base educacional abrangente no ensino médio, especialmente no Colégio Militar. A fala do David destaca que o conhecimento de Filosofia e das disciplinas de ciências humanas na educação básica é um preparo valioso para as exigências futuras da carreira, tornando evidente a necessidade de integrar essas áreas de estudo de forma sólida no currículo, até mesmo em um ambiente voltado para a formação militar.

CATEGORIA 3: CRÍTICAS

As críticas levantadas pelos discentes do CAMil no grupo focal refletem uma insatisfação com o formato e a estrutura do ensino de Filosofia no CMRJ. Os alunos destacaram dois aspectos principais: a falta de tempo necessário para aprofundar os conteúdos e a percepção de que o modelo atual de ensino é maçante. Esses apontamentos sugerem que a carga horária reduzida, com apenas um tempo semanal de Filosofia, e o modelo de ensino pouco dinâmico e excessivamente teórico acaba desmotivando o engajamento dos alunos, que sentem falta de uma abordagem mais interativa, conforme revelam os dados abaixo.

Gráfico 14 - Críticas CAMil



Fonte: Elaborado pela autora. Críticas Grupo Focal – CAMil, 2024

1. Precisa de mais tempo (4 menções)

Assim como no grupo focal CAUni, também entre as turmas militares, a principal crítica levantada pelos discentes é a necessidade de mais tempo para o estudo da Filosofia, representando 67% das críticas do grupo CAMil. Essa recorrência reforça que o caráter reflexivo e analítico da disciplina exige um tempo maior para debates, discussões e amadurecimento das ideias apresentadas em aula. A falta desse tempo acaba limitando a experiência dos estudantes, que expressaram o desejo de aprofundar as discussões além do conteúdo programático, conforme expressado pela fala da discente:

> Eu acho limitado, porque a gente não tem tempo o suficiente, por exemplo, a gente só tem um tempo de filosofia por semana, então a matéria não é tão aprofundada quanto ela poderia ser, principalmente para as turmas de CAMi, porque eu acho que CAUni tinha 2 tempos. (ÁGATA)

O comentário da Ágata reflete uma frustração comum entre os alunos em relação ao tempo limitado dedicado ao ensino de Filosofia no CMRJ, especialmente no itinerário CAMil. A aluna destaca que um único tempo semanal é insuficiente para abordar os conteúdos de forma mais profunda, o que compromete o potencial de aprendizado. A comparação com as turmas de CAUni, que na visão da aluna têm duas aulas de Filosofia por semana (na verdade possuem uma aula semanal e duas quinzenais), reforça que alguns discentes do CAMil se sentem prejudicados pela formação curricular, que privilegia as disciplinas preparatórias para as carreiras militares em detrimento das demais disciplinas.

Quando os discentes reconhecem a importância da Filosofia na sua formação, consideram insuficiente o tempo dedicado à disciplina. A fala da Ágata foi reforçada pelos demais membros do grupo focal. De acordo com eles, a falta de tempo afeta não apenas a profundidade dos temas abordados, mas também a oportunidade de debates e reflexões essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e filosófico.

2. O modelo é maçante (2 menções)

A segunda crítica feita pelos discentes é de que o modelo de ensino atual é muito maçante, representando 33% das críticas do grupo focal. Os alunos argumentam que a

abordagem predominante teórica nas aulas de Filosofia prioriza a memorização de conceitos e teorias, em detrimento de um aprendizado mais dinâmico e interativo.

Essa ênfase excessiva na teoria torna as aulas monótonas, dificultando o engajamento dos alunos e limitando a oportunidade de desenvolver habilidades de reflexão crítica, conforme destacado na fala do Jean:

> Eu acho que seria muito mais interessante ser uma conversa (...) acho que funcionaria muito melhor do que você ter que copiar e depois gravar todas as palavras chaves, as ideias importantes, que se torna um pouco chato realmente, se torna maçante, ano passado foi muito assim, ano passado foi quase somente assim, como a Ágata disse, foi bem maçante, foi bem chato. Eu lembro desse ano, de ter ido a um aniversário de um amigo, aí, à noite, a gente se reunia para conversar, o chamado papo da meia-noite, a gente se reunia, a gente começava a conversar. A gente começou a conversar um momento sobre o colégio, a gente estava discutindo sobre as matérias, a gente chegou a falar sobre Filosofia, alguns pensavam a não ser tão necessárias por conta dos concursos militares e tal, e eu em outros colegas conversamos também, a gente falou que era algo muito chato, algo maçante, algo cansativo, que a gente concordou que não deveria ser ensinado a mesma forma que História, Geografia, que fosse mais como uma conversa, mais sobre um debate, eu concordo realmente com essa ideia, eu acho que funcionaria melhor você entender, você ter o raciocínio em mente do que copiar em um caderno.

O discente ressalta que a experiência e aprendizado de Filosofia no CMRJ é descrito por ele e por muitos dos colegas como algo cansativo quando deveria ser uma prática prazerosa, que promovesse maior a reflexão e engajamento. Ele reforça que essa abordagem foi ainda mais intensa, no ano anterior, ano do primeiro contato dos alunos com a disciplina, levando a uma experiência insatisfatória.

Ao descrever uma conversa informal que teve com amigos durante o aniversário de um deles, que ele denomina de "papo da meia-noite”, o aluno descreve que muitos consideram a formação filosófica também como desnecessária em relação aos concursos militares, não reconhecendo no seu ensino, uma relevância em sua formação acadêmica.

O relato do Jean reforça a importância de se repensar as metodologias de ensino da disciplina, propondo um modelo que favoreça a discussão, a troca de ideias e a participação ativa dos discentes. O aluno sugere que a Filosofia não deve ser tratada da mesma forma que a maioria das disciplinas, mas sim como um espaço para diálogo, questionamento e desenvolvimento do pensamento crítico. O reconhecimento dessa crítica é fundamental para a tomada de consciência sobre a valorização da Filosofia, que muitas vezes é negligenciada devido à forma como é abordada e não por si mesma, ou

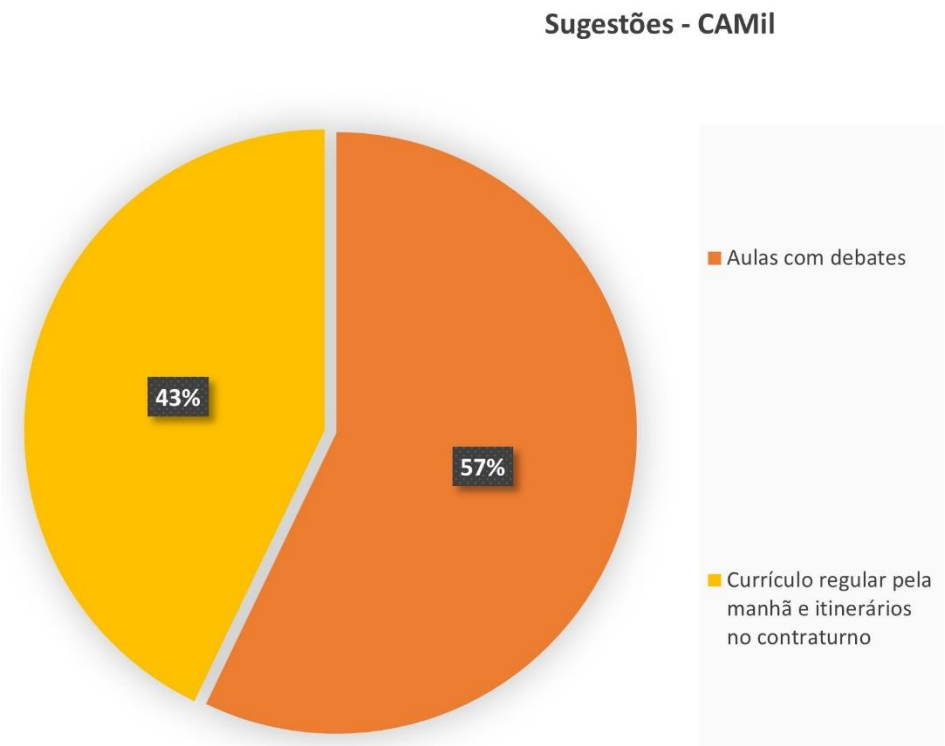
seja, como uma disciplina que pode enriquecer a formação dos alunos e contribuir para seu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

CATEGORIA 4: SUGESTÕES

Nesta última categoria foram reunidas as sugestões dos discentes que, ao compartilharem suas experiências e reflexões, apontaram caminhos que poderiam tornar o ensino de Filosofia mais atraente e significativo para eles. As propostas levantadas foram a inclusão de aulas com debates, que promovam a interação e a troca de ideias, e a alteração do currículo para que contemple a ampliação da carga horária, permitindo uma exploração mais profunda dos conteúdos.

Os discentes sugeriram que as aulas regulares aconteçam no turno da manhã, ampliando os horários das disciplinas da base comum, como a Filosofia, enquanto as atividades do itinerário militar sejam realizadas no contraturno. Os resultados desta categoria seguem representados pelo gráfico e pelos relatos dos discentes.

Gráfico 15 - Sugestões CAMil



Fonte: Elaborado pela autora. Sugestões Grupo Focal – CAMil, 2024

1. Aulas com debates (4 menções)

A proposta de incluir mais dialogadas e com debates foi a mais citada pelos alunos, revelando uma clara demanda por um ambiente de aprendizado mais interativo e participativo, o que já havia sido destacado na categoria anterior.

Os alunos argumentam que os debates não só tornam as aulas mais dinâmicas, mas também facilitam a compreensão dos conteúdos filosóficos. De acordo com os discentes, essa prática permite que eles expressem suas opiniões, ouçam diferentes perspectivas e desenvolvam habilidades de argumentação e pensamento crítico. No entanto, a falta de tempo e a estrutura escolar muitas vezes dificulta um formato de ensino mais dialogado. É o que as alunas Ágata e Hana destacam:

> Seria muito mais interessante a gente aprender com uma roda de conversa, ou com as formas de explicar pelos slides, que fez a gente estudar matéria e tal. Fazendo uma crítica novamente, a gente não tem esse tempo aqui no colégio, então muitas vezes isso não é aproveitado, então por isso que a gente fica nas aulas maçantes e tem uma falta de aprofundamento no conteúdo. Então realmente, do ano passado para cá, por mais que isso ainda continue, esse ano foi um pouco mais diferente, a gente teve essas outras oportunidades de aprendizado, mas realmente a roda de conversa é uma coisa que faz falta, pelo menos para mim e para a maioria das pessoas que eu conheço e que eu converso também concordam com isso (ÁGATA)

> E se a gente fala: “Professor, faz um debate?”, o professor: “Não, não posso, porque não tem tempo e eu tenho que botar matéria no quadro!”. “Professor, faz uma coisa diferente?”. O professor: “Não, não posso porque tem que botar matéria no quadro.”. (HANA)

O diálogo acima reflete o anseio dos discentes por aulas mais reflexivas e dialogadas, ao mesmo tempo que revela a dificuldade de sua implementação no espaço escolar. Ágata destaca a importância de abordagens mais interativas, como rodas de conversa e explicações dinâmicas, que poderiam proporcionar um aprendizado mais profundo e engajador. Ela lamenta a falta de tempo disponível no colégio para esse tipo de prática, o que resulta em aulas consideradas maçantes e sem aprofundamento adequado.

Hana, por sua vez, complementa essa crítica ao mencionar a frustração dos alunos quando tentam sugerir atividades mais participativas, como debates, e encontram resistência por parte dos professores, que estão presos a um cronograma rígido e à necessidade de "passar o conteúdo". As falas das alunas evidenciam a vontade de uma mudança pedagógica que valorize o diálogo e a interação, em vez de se limitar à

transmissão passiva de conteúdo, o que poderia transformar as aulas em momentos mais produtivos e motivadores.

2. Currículo regular pela manhã e itinerários no contraturno (3 menções)

Outra sugestão apresentada pelos alunos foi o retorno das aulas regulares no turno da manhã, com a inclusão de mais aulas de Filosofia. Tal mudança ampliaria o tempo de estudo da disciplina durante o horário escolar, permitindo que os alunos se aprofundassem nos seus conteúdos e que a Filosofia pudesse ser trabalhada com maior liberdade para o diálogo.

Os alunos argumentam que, ao aumentar o tempo dedicado à Filosofia, é possível explorar temas de forma mais completa, estimular debates e discussões, e desenvolver um pensamento crítico mais robusto. Além disso, a proposta sugere que as aulas do itinerário militar ocorressem apenas no contraturno. O espaço da manhã seria igualmente dedicado ao currículo regular para as turmas CAMil e CAUni, proporcionando um aprendizado mais equilibrado entre os itinerários e menos corrido para os estudantes.

> Eu acho que devia botar essas aulas de EsPCEx à tarde, como já tem. Tem um curso a tarde de EsPCEx, porque a gente precisa ter a aula de EsPCEx na hora da aula? Porque a gente não tem aula do ensino médio, do modelo ensino médio normal durante a semana inteira? E quem quiser fazer as EsPCEx faz a tarde! (HANA)
>
> Eu também penso assim. É porque nesse curso da EsPCEx, você que está se preparando pra fazer uma prova, pro seu trabalho. Podia ser para todo mundo, quem quiser fazer, faz. É isso. (ÁGATA)
>
> Porque se tirar as aulas de EsPCEx que a gente tem, a gente tem mais 14 tempos de aula. Olha quantos tempos de aula a gente consegue botar filosofia e sociologia. (HANA)

A fala de Hana, acompanhada pelos demais discentes, sugere uma reorganização da grade curricular no CMRJ, propondo que as aulas preparatórias para o concurso da EsPCEx (Escola Preparatória de Cadetes do Exército) sejam realizadas no contraturno, em vez de ocuparem horários destinados às disciplinas regulares do ensino médio. Ela questiona a necessidade de manter as disciplinas do itinerário militar no período regular de aulas, uma mudança implantada no CMRJ devido ao Novo Ensino Médio, mas que, na prática, não alterou os tempos dedicados à Filosofia para as turmas do CAMil, uma

vez que, antes da implementação desse modelo, todas as turmas já contavam com apenas um tempo para essa disciplina.

A aluna considera que, ao remover os conteúdos do itinerário militar do turno da manhã, haveria mais espaço na grade horária para disciplinas como Filosofia e Sociologia. Hana aponta que, com essa mudança, poderiam ser adicionados até 14 tempos de aula, permitindo um maior aprofundamento nessas matérias, que, em sua visão, estão sendo prejudicadas pela falta de tempo. Essa sugestão reflete uma preocupação em equilibrar a preparação para concursos militares com uma formação mais ampla e completa, valorizando o currículo tradicional do ensino médio.

Diante desta exposição de dados, é possível verificar que as contribuições dos discentes do itinerário CAMil aproximaram-se majoritariamente das colocações do itinerário CAUni, com poucas distinções entre elas, que refletem muito mais as diferenças curriculares do que propriamente a experiência dos estudantes com o ensino de Filosofia, apresentando assim, uma certa regularidade entre os dados apresentados nesta pesquisa.

CAPÍTULO V: PRODUTO EDUCACIONAL.

Uma vez que a temática da pesquisa se encontra na escuta dos discentes, o produto educacional proveniente dela, consistirá em um reflexo dos seus resultados e prolongamento de sua proposta. Atender a essas demandas visa não apenas melhorar a experiência educacional dos alunos, mas também contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para os desafios da vida em sociedade. Conforme afirma Cerletti, 2004:

> O limite de toda estratégia didática é o surgimento do pensamento do outro, por isto, ensinar/aprender filosofia (a filosofar) é uma tarefa compartilhada. Se a um professor não importa o pensar do outro, o que ele faz é exercitar um monólogo no qual o outro está excluído.

Uma estratégia, ou um produto didático que ignorasse os resultados da pesquisa seria um contrassenso com ela mesma. Diante disso, a ideia de uma tarefa compartilhada no ensino de Filosofia, apresentada pelos resultados da análise de dados, será também o pano de fundo sobre o qual foi pensado e produzido o produto didático que seguirá adiante.

OFICINAS AO AR LIVRE: DIÁLOGOS FILOSÓFICOS.

Objetivo Geral:

Fomentar o debate crítico e reflexivo sobre temas importantes da Filosofia, por meio da leitura e discussão de textos filosóficos, em um ambiente ao ar livre, que estimule a interação, a reflexão coletiva e o contato com a natureza.

Objetivos Específicos:

- Desenvolver a capacidade de análise e interpretação de textos filosóficos.
- Estimular o pensamento crítico e a argumentação filosófica sobre temas essenciais.
- Promover a prática do diálogo filosófico em um ambiente descontraído e colaborativo.

- Relacionar conceitos filosóficos com questões contemporâneas e experiências pessoais.
- Utilizar o espaço aberto para criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e menos formal, favorecendo a participação e a criatividade.

Referencial Teórico

De acordo com Paviani e Fontana (2009), a oficina é uma forma de construir conhecimento que enfatiza a ação, sem, contudo, desconsiderar a importância da base teórica. Nesse sentido, a oficina filosófica une a prática reflexiva à fundamentação teórica, permitindo que os participantes reflitam e discutam sobre temas importantes para o homem à medida em que se debruçam sobre os textos de grandes filósofos, ampliando suas perspectivas e compreendendo os princípios filosóficos que sustentam suas ações.

As oficinas pedagógicas representam momentos fundamentais de produção de conhecimento, partindo de uma realidade concreta, discutindo-a e retornando ao contexto original com o objetivo de transformá-lo (VIEIRA; VALQUIND, 2002). Tais momentos proporcionam um espaço de interação entre teoria e prática, criando oportunidades para que os participantes se engajem criticamente com o mundo ao seu redor.

A fundamentação dessa atividade está profundamente ligada à tradição da Filosofia, inspirada nas práticas da dialética socrática de questionamento e diálogo como método de conhecimento, além da metodologia aristotélica, que valorizava o diálogo entre mestre e discípulos ao caminhar pelos jardins, do Liceu, em Atenas. Marcondes (2004) reforça essa ideia ao afirmar que “a filosofia, em suas origens gregas, nos ensina uma característica fundamental do filosofar: o debate, a discussão, a polêmica, a argumentação”. Essas características, em particular, foram destacadas pelos alunos nos grupos focais como elementos essenciais para a melhoria do ensino da Filosofia.

Além disso, as oficinas também se encontram alinhadas com o Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil (2021), que tem como objetivo formar alunos autônomos e críticos, capazes de compreender o significado das disciplinas em

um contexto de transformação social e cultural, promovendo uma busca contínua por informações relevantes.

Finalmente, as oficinas dialogam com os debates contemporâneos sobre o ensino de Filosofia nas escolas, que questionam as práticas tradicionais de simples transmissão de conteúdo. Segundo Cerletti (2004), esses debates defendem a importância de um ensino que fomente uma atitude propriamente filosófica, em que "uma aula de filosofia não seja simplesmente um circuito de reprodução e verificação, onde o professor ofereça respostas a perguntas que os alunos não formularam". Dessa forma, busca-se valorizar um ensino mais interativo, que estimule a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos

Materiais Necessários

- Cópias impressas dos textos filosóficos selecionados (alguns trechos de obras sobre os temas).
- Cadeiras ou almofadas para sentar ao ar livre.
- Pranchetas ou cadernos para anotações.
- Canetas ou lápis.

Descrição da Atividade: Serão realizadas duas Oficinas com o objetivo de viabilizar debates sobre os temas Felicidade, Ética e Existência Humana. Cada encontro disponibilizará de um tempo aproximado de 90min.

Público Alvo: Discentes do Ensino Médio.

Etapas:

1. **Escolha do Local e Preparação (A ser definido com previamente com a equipe pedagógica do CMRJ);**

A atividade será realizada ao ar livre, em um jardim ou área verde da escola. Um ambiente natural foi reivindicado pelos discentes durante esta pesquisa e favorece a sensação de liberdade e facilita a dinâmica de discussão em grupo. O espaço será organizado com círculos de cadeiras, almofadas, bancos ou outros recursos previamente

pensados para acomodar os alunos em grupos, mantendo uma disposição que estimule o diálogo face a face.

2. Introdução ao Debate Filosófico (10 minutos)

O professor iniciará com uma breve apresentação sobre os temas escolhidos que serão realizados em dois encontros diferentes, um para cada oficina:

a) Oficina 1: Ética e Felicidade

b) Oficina 2: Existência Humana.

A cada oficina, o tema será introduzido com uma contextualização rápida, mencionando grandes filósofos que os abordaram, como Aristóteles e sua ética do bem viver e Jean-Paul Sartre e o existencialismo. Os textos filosóficos a serem lidos em cada grupo serão entregues neste momento.

3. Leitura coletiva dos Textos e das perguntas norteadoras (15 minutos)

Será iniciado um momento de leitura coletiva do texto e das perguntas que o acompanham. Nesse momento os discentes serão motivados pelo professor mediador a realizar a leitura de um parágrafo do texto até que todo o texto seja finalizado e o maior número de discentes possível tenha contribuído com a sua leitura.

TEXTO PARA A OFICINA I:

ÉTICA A NICÔMACO

ARISTÓTELES

O conceito de felicidade

"Mas como entendemos o bem? Ele não é certamente semelhante às coisas que somente por acaso têm o mesmo nome. São os bens uma coisa só, então, por serem derivados de um único bem, ou por contribuírem todos para um único bem, ou eles são uma única coisa apenas por analogia? Certamente, da mesma forma que a visão é boa no corpo, a razão é boa na alma, e identicamente em outros casos. Mas talvez seja melhor deixar de lado estes tópicos por enquanto, pois um exame detalhado dos mesmos seria mis apropriado em outro ramo da filosofia.

Acontece o mesmo em relação à forma do bem; **ainda que haja um bem único que seja um predicado universal dos bens, ou capaz de existir separada e independentemente, tal bem não poderia obviamente ser praticado ou atingido**

pelo homem, e agora estamos procurando algo atingível. Talvez alguém possa pensar que vale a pena ter conhecimento deste bem, com vistas aos bens atingíveis e praticáveis; com efeito, usando-o como uma espécie de protótipo, conheceremos melhor os bens que são bons para nós e, conhecendo-os, poderemos atingi-los.

Este argumento tem alguma plausibilidade, mas parece colidir com o método científico; todas as ciências, com efeito, embora visem a algum bem e procurem suprir-lhe as deficiências, deixam de lado o conhecimento da forma do bem. Mais ainda: não é provável que todos os praticantes das diversas artes desconheçam e nem sequer tentem obter uma ajuda tão preciosa. Também é difícil perceber como um tecelão ou um carpinteiro seria beneficiado em relação ao seu próprio ofício com o conhecimento deste bem em si, ou como uma pessoa que vislumbrasse a própria forma poderia vir a ser um médico ou general melhor por isto. Com efeito, não parece que um médico estude a saúde em si, e sim a saúde do homem, ou talvez até a saúde de um determinado homem; ele está curando indivíduos. Mas já falamos bastante sobre estes assuntos.

Voltemos agora ao bem que estamos procurando, e vejamos qual a sua natureza. Em uma atividade ou arte ele tem uma aparência, e em outros casos outra. Ele é diferente em medicina, em estratégia, e o mesmo acontece nas artes restantes. Que é então o bem em cada uma delas? Será ele a causa de tudo que se faz? Na medicina ele é a saúde, na estratégia é a vitória, na arquitetura é a casa, e assim por diante em qualquer outra esfera de atividade, ou seja, o fim visado em cada ação e propósito, pois é por causa dele que os homens fazem tudo mais. Se há portanto um fim visado em tudo que fazemos, este fim é o bem atingível pela atividade, e se há mais de um, estes são os bens atingíveis pela atividade. Assim a argumentação chegou ao mesmo ponto por um caminho diferente, mas devemos tentar a demonstração de maneira mais clara.

Já que há evidentemente mais de uma finalidade, e escolhemos algumas delas (por exemplo, a riqueza, flautas ou instrumentos musicais em geral) por causa de* algo mais, obviamente nem todas elas são finais; mas o bem supremo é evidentemente final. Portanto, se há somente um bem final, este será o que estamos procurando, e se há mais de um, o mais final dos bens será o que estamos procurando**.**

Chamamos aquilo que é mais digno de ser perseguido em si mais final que aquilo que é digno de ser perseguido por causa de outra coisa, e aquilo que nunca é desejável por causa de outra coisa chamamos de mais final que as coisas desejáveis

tanto em si quanto por causa de outra coisa, e portanto chamamos absolutamente final aquilo que é sempre desejável em si, e nunca por causa de algo mais.

Parece que a felicidade, mais que qualquer outro bem, é tida como este bem supremo, pois a escolhemos sempre por si mesma, e nunca por causa de algo mais; mas as honrarias, o prazer, a inteligência e todas as outras formas de excelência, embora as escolhamos por si mesmas (escolhê-las-íamos ainda que nada resultasse delas), escolhemo-las por causa da felicidade, pensando que através delas seremos felizes. Ao contrário, ninguém escolhe a felicidade por causa das várias formas de excelência, nem, de um modo geral, por qualquer outra coisa além dela mesma."

MARCONDES, Danilo. *Textos Básicos de Ética: de Platão a Foucault.* Rio de Janeiro: Zahar, 2007, pp. 38-40

PARA REFLETIR:

1. Qual parte do texto mais chamou a sua atenção e por quê?
2. Como se pode entender, segundo Aristóteles, a felicidade como um conceito ético?
3. Em que consiste a verdadeira felicidade para o filósofo? Por que não podemos identificá-la com os prazeres, as glórias (honrarias) e as riquezas?

TEXTO PARA A OFICINA II:

O EXISTENCIALISMO É UM HUMANISMO

JEAN-PAUL SARTRE

(...)"O Existencialismo é um Humanismo". Muitos poderão estranhar que falemos aqui de humanismo. Tentaremos explicitar em que sentido o entendemos. De qualquer modo, o que podemos desde já afirmar é que concebemos o existencialismo como uma doutrina que torna a vida humana possível e que, por outro lado, declara que toda verdade e toda ação implicam um meio e uma subjetividade humana. A crítica básica que nos fazem é, como se sabe, de enfatizarmos o lado negativo da vida humana. **Contaram-me, recentemente, o caso de uma senhora que, tendo deixado escapar, por nervosismo, uma palavra vulgar, se desculpou dizendo: "Acho que estou ficando existencialista".** A feiúra é, por conseguinte, assimilada ao existencialismo e é por isso que dizem sermos naturalistas. Se o somos, é estranho que assustemos e

escandalizemos muito mais do que o naturalismo propriamente dito assusta ou escandaliza hoje em dia.(...)

Será que, no fundo, o que amedronta na doutrina que tentarei expor não é fato de que ela deixa uma possibilidade de escolha para o homem? Para sabê-lo, precisamos recolocar a questão no plano estritamente filosófico. **O que é o existencialismo?**

A maioria das pessoas que utilizam este termo ficaria bastante embaraçada se tivesse de justificá-lo: hoje em dia a palavra está na moda e qualquer um afirma sem hesitação que tal músico ou tal pintor é existencialista. Um cronista de Clartés assina o Existencialista. Na verdade, esta palavra assumiu atualmente uma amplitude tal e uma tal extensão que já não significa rigorosamente nada. Está parecendo que, na ausência de uma doutrina de vanguarda análoga ao surrealismo, as pessoas, ávidas de escândalo e de agitação, estão se voltando para esta filosofia, que, aliás, não pode ajudá-la em nada nesse campo; o existencialismo, na realidade, é a doutrina menos escandalosa e a mais austera; ela destina-se exclusivamente aos técnicos e aos filósofos. Todavia, pode ser facilmente definida. O que torna as coisas complicadas é a existência de dois tipos de existencialistas: por um lado, os cristãos – entre os quais colocarei Jaspers e Gabriel Marcel, de confissão católica – e, por outro, os ateus – entre os quais há que situar Heidegger, assim como os existencialistas franceses e eu mesmo. **O que eles têm em comum é simplesmente o fato de todos considerarem que a existência precede a essência**, ou, se se preferir, que é necessário partir da subjetividade. O que significa isso exatamente?

Consideremos um objeto fabricado, como, por exemplo, um livro ou um corta-papel; esse objeto foi fabricado por um artífice que se inspirou num conceito; tinha, como referencias, o conceito de corta-papel assim como determinada técnica de produção, que faz parte do conceito e que, no fundo, é uma receita. Desse modo, o corta-papel é, simultaneamente, um objeto que é produzido de certa maneira e que, por outro lado, tem uma utilidade definida: **seria impossível imaginarmos um homem que produzisse um corta-papel sem saber para que tal objeto iria servir. Podemos assim afirmar que, no caso do corta-papel, a essência – ou seja, o conjunto das técnicas e das qualidades que permitem a sua produção e definição – precede a existência; e desse modo, também, a presença de tal corta-papel ou de tal livro na**

minha frente é determinada. Eis aqui uma visão técnica do mundo em função da qual podemos afirmar que a produção precede a existência.

Ao concebermos um Deus criador, identificamo-lo, na maioria das vezes, com um artífice superior, e, qualquer que seja a doutrina que considerarmos – quer se trate de uma doutrina como a de Descartes ou como a de Leibniz –, admitimos sempre que a vontade segue mais ou menos o entendimento ou, no mínimo, que o acompanha, e que Deus, quando cria, sabe precisamente o que está criando. Assim, o conceito de homem, no espírito de Deus, é assimilável ao conceito de corta-papel, no espírito do industrial; e Deus produz o homem segundo determinadas técnicas e em função de determinada concepção, exatamente como o artífice fabrica um corta-papel segundo uma definição e uma técnica. Desse modo, o homem individual materializa certo conceito que existe na inteligência divina. **No século XVIII, o ateísmo dos filósofos elimina a noção de Deus, porém não suprime a ideia de que a essência precede a existência.** Essa é uma ideia que encontramos com frequência: encontramo-la em Diderot, em Voltaire e mesmo em Kant. **O homem possui uma natureza humana; essa natureza humana, que é o conceito humano, pode ser encontrada em todos os homens, o que significa que cada homem é um exemplo particular de um conceito universal: o homem.** Em Kant, resulta de tal universalidade que o homem da selva, o homem da Natureza, tal como o burguês, devem encaixar-se na mesma definição, já que possuem as mesmas características básicas. Assim, mais uma vez, a essência do homem precede essa existência histórica que encontramos na Natureza.

O existencialismo ateu, que eu represento, é mais coerente. Afirma que, se Deus não existe, há pelo menos um ser no qual a existência precede a essência, um ser que existe antes de poder ser definido por qualquer conceito: este ser é o homem, ou, como diz Heidegger, a realidade humana. **O que significa, aqui, dizer que a existência precede a essência? Significa que, em primeira instância, o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define. O homem, tal como o existencialista o concebe, só não é passível de uma definição porque, de início, não é nada: só posteriormente será alguma coisa e será aquilo que ele fizer de si mesmo. Assim, não existe natureza humana, já que não existe um Deus para concebê-la.**

O homem é tão-somente, não apenas como ele se concebe, mas também como ele se quer; como ele se concebe após a existência, como ele se quer após esse impulso para a existência**. O homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo: é esse o primeiro princípio do existencialismo. É também a isso que chamamos de subjetividade: a subjetividade de que nos acusam. Porém, nada mais queremos dizer senão que a dignidade do homem é maior do que a da pedra ou da mesa. Pois queremos dizer que o homem, antes de mais nada, existe, ou seja, o homem é, antes de mais nada, aquilo que se projeta num futuro, e que tem consciência de estar se projetando no futuro.**

De início, o homem é um projeto que se vive a si mesmo subjetivamente ao invés de musgo, podridão ou couve-flor; nada existe antes desse projeto; não há nenhuma inteligibilidade no céu, e o homem será apenas o que ele projetou ser. Não o que ele quis ser, pois entendemos vulgarmente o querer como uma decisão consciente que, para quase todos nós, é posterior àquilo que fizemos de nós mesmos. Eu quero aderir a um partido, escrever um livro, casar-me, tudo isso são manifestações de uma escolha mais original, mais espontânea do que aquilo a que chamamos de vontade. Porém, se realmente a existência precede a essência, o homem é responsável pelo que é. **Desse modo, o primeiro passo do existencialismo é o de pôr todo homem na posse do que ele é de submetê-lo à responsabilidade total de sua existência. Assim, quando dizemos que o homem é responsável por si mesmo, não queremos dizer que o homem é apenas responsável pela sua estrita individualidade, mas que ele é responsável por todos os homens.**

A palavra subjetivismo tem dois significados, e os nossos adversários se aproveitaram desse duplo sentido. Subjetivismo significa, por um lado, escolha do sujeito individual por si próprio e, por outro lado, impossibilidade em que o homem se encontra de transpor os limites da subjetividade humana. É esse segundo significado que constitui o sentido profundo do existencialismo**. Ao afirmarmos que o homem se escolhe a si mesmo, queremos dizer que cada um de nós se escolhe, mas queremos dizer também que, escolhendo-se, ele escolhe todos os homens.** De fato, não há um único de nossos atos que, criando o homem que queremos ser, não esteja criando, simultaneamente, uma imagem do homem tal como julgamos que ele deva ser. Escolher ser isto ou aquilo é afirmar, concomitantemente, o valor do que estamos escolhendo,

pois não podemos nunca escolher o mal; o que escolhemos é sempre o bem e nada pode ser bom para nós sem o ser para todos.

Se, por outro lado, a existência precede a essência, e se nós queremos existir ao mesmo tempo que moldamos nossa imagem, essa imagem é válida para todos e para toda a nossa época. **Portanto, a nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, pois ela engaja a humanidade inteira**. Se eu sou um operário e se escolho aderir a um sindicato cristão em vez de ser comunista, e se, por essa adesão, quero significar que a resignação é, no fundo, a solução mais adequada ao homem, que o reino do homem não é sobre a terra, não estou apenas engajando a mim mesmo: quero resignar-me por todos e, portanto, a minha decisão engaja toda a humanidade. Numa dimensão mais individual, se quero casar-me, ter filhos, ainda que esse casamento dependa exclusivamente de minha situação, ou de minha paixão, ou de meu desejo, escolhendo o casamento estou engajando não apenas a mim mesmo, mas a toda a humanidade, na trilha da monogamia. **Sou, desse modo, responsável por mim mesmo e por todos e crio determinada imagem do homem por mim mesmo escolhido; por outras palavras: escolhendo-me, escolho o homem.**

Tudo isso permite-nos compreender o que subjaz a palavras um tanto grandiloquentes como angústia, desamparo, desespero. Como vocês poderão constatar, é extremamente simples. Em primeiro lugar, como devemos entender a angústia? O existencialista declara frequentemente que o homem é angústia. Tal afirmação significa o seguinte: o homem que se engaja e que se dá conta de que ele não é apenas aquele que escolheu ser, mas também um legislador que escolhe simultaneamente a si mesmo e a humanidade inteira, não consegue escapar ao sentimento de sua total e profunda responsabilidade.

É fato que muitas pessoas não sentem ansiedade, porém nós estamos convictos de que estas pessoas mascaram a ansiedade perante si mesmas, evitam encará-la; certamente muitos pensam que, ao agir, estão apenas engajando a si próprios e, quando se lhes pergunta: mas se todos fizessem o mesmo?, eles encolhem os ombros e respondem: nem todos fazem o mesmo**. Porém, na verdade, devemos sempre perguntar-nos: o que aconteceria se todo mundo fizesse como nós? e não podemos escapar a essa pergunta inquietante a não ser através de uma espécie de má fé.** Aquele que mente e que se desculpa dizendo: nem todo mundo faz o mesmo, é alguém

que não está em paz com sua consciência, pois o fato de mentir implica um valor universal atribuído à mentira. Mesmo quando ela se disfarça, a angústia aparece. É esse tipo de angústia que **Kierkegaard** chamava de **angústia de Abraão.**

Todos conhecem a história: um anjo ordena a Abraão que sacrifique seu filho. Está tudo certo se foi realmente um anjo que veio e disse: tu és Abraão e sacrificarás teu filho. Porém, para começar, cada qual pode perguntar-se: será que era verdadeiramente um anjo? ou: será que sou mesmo Abraão? Que provas tenho? Havia uma louca que tinha alucinações: falavam-lhe pelo telefone dando-lhe ordens. O médico pergunta: "Mas afinal, quem fala com você?" Ela responde: "Ele diz que é Deus". Que provas tinha ela que, de fato, era Deus? Se um anjo aparece, como saberei que é um anjo? E se escuto vozes, o que me prova que elas vêm do céu e não do inferno, ou do subconsciente ou de um estado patológico? O que prova que elasse dirigem a mim? Quem pode provar-me que fui eu, efetivamente, o escolhido para impor a minha concepção do homem e a minha própria escolha à humanidade? **Não encontrei jamais prova alguma, nenhum sinal que possa convencer-me. Se uma voz se dirige a mim, sou sempre eu mesmo que terei de decidir que essa voz é a voz do anjo**; **se considero que determinada ação é boa, sou eu mesmo que escolho afirmar que ela é boa e não má.** Nada me designa para ser Abraão, e, no entanto, sou a cada instante obrigado a realizar atos exemplares.

Tudo se passa como se a humanidade inteira estivesse de olhos fixos em cada homem e se regrasse por suas ações. E cada homem deve perguntar a si próprio: sou eu, realmente, aquele que tem o direito de agir de tal forma que os meus atos sirvam de norma para toda a humanidade? E, se ele não fazer a si mesmo esta pergunta, é porque estará mascarando sua angústia**. Não se trata de uma angústia que conduz ao quietismo, à inação. Trata-se de uma angústia simples, que todos aqueles que um dia tiveram responsabilidades conhecem bem.** Quando, por exemplo, um chefe militar assume a responsabilidade de uma ofensiva e envia para a morte certo número de homens, ele escolhe fazê-lo, e, no fundo, escolhe sozinho. Certamente, algumas ordens vêm de cima, porém são abertas demais e exigem uma interpretação: é dessa interpretação – responsabilidade sua – que depende a vida de dez, catorze ou vinte homens. Não é possível que não exista certa angústia na decisão tomada.

Todos os chefes conhecem essa angústia. Mas isso não os impede de agir, muito pelo contrário: **é a própria angústia que constitui a condição de sua ação, pois ela pressupõe que eles encarem a pluralidade dos possíveis e que, ao escolher um caminho, eles se dêem conta de que ele não tem nenhum valor a não ser o de ter sido escolhido**. Veremos que esse tipo de angústia – a que o existencialismo descreve **– se explica também por uma responsabilidade direta para com os outros homens engajados pela escolha.** Não se trata de uma cortina entreposta entre nós e a ação, mas parte constitutiva da própria ação.

Quando falamos de desamparo, expressão cara a Heidegger, queremos simplesmente dizer que Deus não existe e que é necessário levar esse fato às últimas consequências. O existencialista opõe-se frontalmente a certo tipo de moral laica que gostaria de eliminar Deus com o mínimo de danos possível.(...) É essa, creio eu, a tendência de tudo o que é chamado na França de radicalismo: por outras palavras, a inexistência de Deus não mudará nada; reencontramos as mesmas normas de honestidade, de progresso, de humanismo e teremos assim transformado Deus numa hipótese caduca, que morrerá tranquilamente por si própria. **O existencialista, pelo contrário, pensa que é extremamente incômodo que Deus não exista, pois, junto com ele, desaparece toda e qualquer possibilidade de encontrar valores num céu inteligível; não pode mais existir nenhum bem a priori, já que não existe uma consciência infinita e perfeita para pensá-lo;** não está escrito em nenhum lugar que o bem existe, que devemos ser honestos, que não devemos mentir, já que nos colocamos precisamente num plano em que só existem homens.

Dostoievski escreveu: "Se Deus não existisse, tudo seria permitido". Eis o ponto de partida do existencialismo. De fato, tudo é permitido se Deus não existe, e, por conseguinte, o homem está desamparado porque não encontra nele próprio nem fora dela nada a que se agarrar. Para começar, não encontra desculpas. **Com efeito, se a existência precede a essência, nada poderá jamais ser explicado por referência a uma natureza humana dada e definitiva; ou seja, não existe determinismo, o homem é livre, o homem é liberdade.** Por outro lado, se Deus não existe, não encontramos, já prontos, valores ou ordens que possam legitimar a nossa conduta. Assim, não teremos nem atrás de nós, nem na nossa frente, no reino luminoso dos valores, nenhuma justificativa e nenhuma desculpa. **Estamos sós, sem desculpas. É**

o que posso expressar dizendo que o homem está condenado a ser livre. Condenado, porque não se criou a si mesmo, e como, no entanto, é livre, uma vez que foi lançado no mundo, é responsável por tudo o que faz. O existencialismo não acredita no poder da paixão. Ele jamais admitirá que uma bela paixão é uma corrente devastadora que conduz o homem, fatalmente, a determinados atos, e que, consequentemente, é uma desculpa. Ele considera que o homem é responsável por sua paixão. O existencialista não pensará nunca, também, que o homem pode conseguir o auxílio de um sinal qualquer que o oriente no mundo, pois considera que é o próprio homem quem decifra o sinal como bem entende. Pensa, portanto, que **o homem, sem apoio e sem ajuda, está condenado a inventar o homem a cada instante.**

Ponge escreveu, num belíssimo artigo: **"O homem é o futuro do homem".** É exatamente isso. Apenas, se por essas palavras se entender que o futuro está inscrito no céu, que Deus pode vê-lo, então a afirmação está errada, já que, assim, nem sequer seria um futuro. **Se se entender que, qualquer que seja o homem que surja no mundo, ele tem um futuro a construir, um futuro virgem que o espera, então a expressão está correta. Porém, nesse caso, estamos desamparados.**

SARTRE, **Jean-Paul. O existencialismo é um humanismo.** Disponível em: https://farofafilosofica.com/2018/01/21/o-existencialismo-e-um-humanismo-de-jean-paul-sartre-livro-em-pdf-para/. Acesso em: 16 out 2024.

PARA REFLETIR:

1. Qual parte do texto mais chamou a sua atenção e por quê?
2. *Porém, se realmente a existência precede a essência, o homem é responsável pelo que é. (...) Assim, quando dizemos que o homem é responsável por si mesmo, não queremos dizer que o homem é apenas responsável pela sua estrita individualidade, mas que ele é responsável por todos os homens.*

   A questão da **responsabilidade** é frequentemente trazida pelo filósofo no texto. Comente brevemente sobre o tema de acordo com o texto.
3. *Porém, na verdade, devemos sempre perguntar-nos: o que aconteceria se todo mundo fizesse como nós? E não podemos escapar a essa pergunta inquietante a não ser através de uma espécie de* ***má-fé****.*

   O conceito de **má-fé** é importante na ética sartreana. Comente brevemente sobre o significado de má fé no senso comum. Você acha que ele possui o mesmo significado no texto?

4. Internalização do texto (10 minutos)

Após a leitura, cada participante iniciará uma reflexão interna sobre o texto, escrevendo suas observações em um caderno ou folha à parte, orientados pelas perguntas norteadoras disponíveis ao final de cada texto.

Durante 10 minutos, os discentes se aprofundarão nas reflexões e prepararão um breve resumo para compartilhar com os demais.

5. Rodada de Debate Coletivo (55 minutos)

Nesse momento cada discente terá a oportunidade para expor suas conclusões, enquanto os demais farão perguntas e poderão discordar ou acrescentar novas perspectivas. Durante apresentações, o professor mediará uma rodada de debate coletivo, em que todos os discentes poderão discutir os temas juntos. Será o momento de explorar conexões entre os diferentes textos e temas. O professor atuará como facilitador, garantindo que todos os participantes tenham a oportunidade de falar e incentivando a relação entre os diferentes temas.

Avaliação

A avaliação será processual e qualitativa, considerando a participação dos alunos e a qualidade de suas contribuições nas discussões. Os critérios avaliados serão:

- **Capacidade de leitura e interpretação**: entendimento dos textos e capacidade de identificar os principais argumentos.
- **Participação no debate**: engajamento na discussão, respeito às opiniões alheias e disposição para colaborar com o grupo.
- **Argumentação filosófica**: qualidade das reflexões e capacidade de relacionar os conceitos filosóficos aos problemas contemporâneos e às experiências pessoais.
- **Capacidade de trabalhar em grupo**: cooperação e respeito à dinâmica coletiva.

Considerações sobre o produto educacional

A oficina ao ar livre "Diálogos Filosóficos sobre Ética, Felicidade e Existência Humana" foi desenvolvida como resposta aos resultados desta pesquisa e como mais

uma prática para buscar envolver os alunos de maneira ativa no processo de aprendizado filosófico. O uso de textos clássicos visa estimular uma reflexão guiada sobre temas fundamentais que foram destacados pelos discentes durante a realização dessa pesquisa. O ambiente ao ar livre também visa proporcionar uma resposta aos anseios dos discentes, que desejaram uma abordagem diferenciada do ensino de Filosofia, mais leve, integrada à natureza e fora dos padrões tradicionais de sala de aula.

A prática do diálogo e do debate também foi reivindicada durante a pesquisa e valorizada como ferramenta pedagógica essencial para a construção do conhecimento coletivo e o desenvolvimento do pensamento crítico. A proposta de uma oficina filosófica se apresenta, portanto, como uma ferramenta didática a mais, a serviço do ensino de Filosofia. Fruto da escuta dos discentes, realizada por meio dessa pesquisa, ela também se apresenta como um prolongamento de seus resultados, uma vez que se efetiva como escuta e diálogo, respondendo aos objetivos apontados no seu início.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa conduzida com os estudantes dos itinerários CAMil e CAUni do Colégio Militar do Rio de Janeiro apresenta importantes contribuições para o aperfeiçoamento do ensino de Filosofia na instituição. De modo geral, os alunos admitem a relevância da disciplina para a formação do pensamento crítico, para o desenvolvimento da cidadania e do autoconhecimento, fatores que se refletem tanto na vida acadêmica quanto na preparação para a vida em sociedade. Verificou-se que o contato que os discentes possuem com a disciplina no Colégio os leva progressivamente a reconhecer a necessidade do seu estudo e ampliar seus horizontes de conhecimento, além de identificar os valores que envolvem as diferentes das dimensões da existência humana.

As falas dos discentes nos grupos focais estão em consonância com boa parte dos resultados da pesquisa estruturada, apresentada na seção anterior. Elementos como a importância da Filosofia para o crescimento pessoal, a vida acadêmica e o desenvolvimento do pensamento crítico foram destaque nas respostas dos alunos nos grupos e no questionário. O tema do vestibular também foi recorrente nas respostas dos discentes, demonstrando que os estudantes possuem uma visão abrangente da Filosofia, reconhecendo sua importância tanto no âmbito acadêmico quanto no desenvolvimento da consciência crítica.

Identificou-se também que muitos discentes demonstraram maior interesse nos temas escolhidos para os seminários. Esse aspecto foi amplamente elogiado no questionário estruturado e nos grupos focais, com os alunos expressando uma forte identificação com os temas filosóficos apresentados. No entanto, críticas em relação à estrutura atual do ensino de Filosofia também foram levantadas. Os principais pontos de insatisfação incluíram a falta de tempo dedicado à disciplina e uma abordagem considerada excessivamente teórica e cansativa.

Os alunos sugeriram que o ensino da Filosofia deveria se afastar de um formato tradicional e conteudista, adotando práticas mais interativas e reflexivas, como debates e rodas de conversa, que favorecem a participação e o engajamento dos discentes. As reflexões e sugestões apresentadas pelos estudantes apontam para a necessidade de se

repensar tanto o tempo destinado ao ensino de Filosofia quanto as metodologias empregadas. Os dados mostram que 89% das sugestões do questionário mencionam termos como "conversas", "diálogos", "aulas interativas" e "mais tempo de aula", enquanto, nos grupos focais, essas demandas correspondem a quase 100% das demandas, quando agrupadas por similaridade. Esse cenário evidencia o descontentamento dos alunos com o modelo tradicional de aula, em que o professor assume o papel de mero transmissor de conteúdo e o estudante, de receptor passivo. Evidencia também um desejo claro por propostas pedagógicas mais participativas e interativas, que estimulem a troca entre os alunos e favoreçam uma dinâmica de aprendizagem mais ativa e colaborativa.

Os resultados indicam que, para promover um aprendizado mais significativo, é essencial repensar a carga horária e as metodologias aplicadas, privilegiando a interação e a reflexão crítica, aspectos vistos como fundamentais para o estudo da disciplina. Além disso, as sugestões dos discentes do itinerário CAMil para a reorganização da grade curricular demonstram uma preocupação com o equilíbrio entre a preparação para concursos militares e o aprofundamento nas disciplinas do currículo básico.

A pesquisa também oferece uma contribuição relevante para os debates recentes sobre o ensino de Filosofia nas escolas, especialmente no que se refere à relevância da formação filosófica dos jovens e à promoção de práticas pedagógicas mais ativas e interativas. Em um contexto em que as discussões sobre o papel da disciplina no currículo escolar têm ganhado força, especialmente com a implantação do Novo Ensino Médio e o avanço da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual destaca a importância do desenvolvimento de competências críticas e reflexivas, os resultados da pesquisa ressaltam a urgência de uma reformulação tanto da carga horária quanto das metodologias de ensino aplicadas à Filosofia.

Ao afirmarem que o estudo das teorias filosóficas lhes proporcionou a capacidade de dialogar e respeitar as diferentes formas de pensamento, os estudantes reforçam o caráter formativo e humanístico da disciplina de Filosofia, fundamental para a formação do indivíduo em todas as suas dimensões. Ademais, o desejo dos estudantes por um maior espaço da disciplina no currículo escolar e de um modelo de ensino mais dialógico e menos conteudista vai ao encontro de propostas que promovam a valorização da autonomia intelectual e da formação cidadã.

O reconhecimento da importância da Filosofia tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para a vida acadêmica e a construção de uma consciência crítica denota uma visão ampliada sobre o papel da disciplina. Esse entendimento é essencial para embasar as discussões sobre metodologias de ensino mais interativas, que já têm sido apontadas por estudiosos da área como fundamentais para um aprendizado significativo. Portanto, este estudo contribui para os debates recentes sobre o ensino de Filosofia ao reafirmar a relevância da disciplina para a formação integral dos estudantes, especialmente em instituições com caráter formativo específico, como o Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Enfim, os resultados da pesquisa reforçaram a necessidade comum dos jovens estudantes de refletirem não apenas sobre questões acadêmicas, mas, sobretudo, as existenciais, que tocam o seu dia a dia e fornecem sentido às suas escolhas e estudos. O produto educacional, elaborado com base nos resultados desta pesquisa, apresenta-se também como uma inciativa, embora tímida, de cumprir com as necessidades aqui apresentadas, evidenciando, uma vez mais, a importância de se repensar práticas pedagógicas tradicionais e de dar voz aos estudantes para que expressem suas demandas e visões, o que pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e promover uma Filosofia mais conectada com a realidade dos discentes e suas expectativas.

REFERÊNCIAS

6 de Maio Aniversário do Colégio Militar do Rio de Janeiro. **Blog da Associação de Pais e Mestres do Colégio Militar do Rio de Janeiro**, 2010. Disponível em: https://apmcmrj.blogspot.com/2010/. Acesso em: 17 jun 2024.

ALVES, Dalton José. A Filosofia Como Matéria de Ensino: História e Questões Metodológicas**. Publicações UEPG Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, p. 177-187, 17 dez. 2009. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/1771/1316. Acesso em: 4 jun. 2024.

AQUINO, J. K. S. A trajetória da filosofia na educação básica brasileira. **Revista Docentes**, [s.l.], v. 8, p. 28-34, 2023.

ARANHA, Maria L.A.; MARTINS, Helena P.M. **Filosofando:** Introdução à Filosofia. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

AZEVEDO, Gustavo Cravo de. As lutas pela presença da sociologia no Ensino Médio do Rio de Janeiro em três momentos: retorno, oferta e permanência. In: **Cadernos da Associação Brasileira de Ciências Sociais**, [s.l.], v.2, n.2, p.31-50, jul./dez. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL**. Decreto-Lei n°. 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. [S.n.]: Rio de Janeiro, 1942.

_____. **Decreto nº 10.202, de 9 de março 1889.** Aprova o Regulamento para o Imperial Collegio Militar. [S.n.]: Rio de Janeiro, 1889. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-10202-9-marco-1889-542443-publicacaooriginal-51422-pe.html. Acesso em: 10 jun. 2024.

_____. Congresso Nacional. **Lei 2.024/1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [S.n.]: Brasília, DF, 1961.

_____. Congresso Nacional. **Lei 5.692/1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. [S.n.]: Brasília, DF, 1971.

_____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Padre Roque Zimmemann. **Projeto de Lei 3178/1997**. Altera dispositivos do art. 36 da Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [S.n.]: Brasília, DF, 1997.

_____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Ribamar Alves. **Projeto de Lei 1641/2003.** Altera dispositivos do art. 36 da Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [S.n.]: Brasília, DF, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Lei 9394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [S.n.]: Brasília, DF, 1996.

_____. Lei N°. 11.684, 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [S.n.]: Brasília, DF, 2003.

_____. **Lei 13.415/2017**. Altera substancialmente o ensino médio. [S.n.]: Brasília, DF, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular (3ª versão).** [S.n.]: Brasília, DF, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. [S.n.]: Brasília, DF, 2000.

BECKER. Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais.** 4.ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BODART, Cristiano das Neves (Org.). **O ensino de Filosofia e Sociologia escolar.** Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

CAFARDO, Renata; JANSEN, Roberta. Estudantes de colégios militares custam três vezes mais ao País. **Estadão**, 25 ago. 2018 Disponível em: https://www.estadao.com.br/politica/eleicoes/estudantes-de-colegio-militar-custam-tres-vezes-mais-ao-pais/. Acesso em: 11 jun 2024.

CASTRO, Celso. **A Família Militar no Brasil**: transformações e permanências. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.

_____. **O Espírito Militar**: um antropólogo na caserna. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no Ensino do 2° Grau**. São Paulo: Cortez, 1985.

CERLETTI. Alejandro A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à resposta metodológica. *In:*
KOHAN, Walter. **Filosofia: caminhos para o seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2004.

CHAUI, M. Cultura e democracia. In: Crítica y emancipación. **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales,** ano 1, n.1, jun. 2008; Buenos Aires: CLACSO, 2008.

CMRJ divulga fotos históricas em homenagem aos seus 132 anos. **Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial**. Disponível em:

https://www.depa.eb.mil.br/noticias/151-cmrj-divulga-fotos-historias-em-homenagem-aos-seus-132-anos. Acesso em: 11 jun 2024.

COLÉGIO Militar do Rio de Janeiro realizou a formatura de entrega das boinas aos novos alunos. **Operacional: defesa e segurança**. Disponível em: https://www.revistaoperacional.com.br/eventos-2/colegio-militar-do-rio-de-janeiro-realizou-a-formatura-de-entrega-das-boinas-aos-novos-alunos/. Acesso em: 15 jun 2024.

COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO. **Manual do Aluno.** [S.n.]: Rio de Janeiro, 2021.

_____. **Já dizia o ditado que o arco íris baliza onde está o tesouro. A prova está aí, nessa foto, o tesouro é o Colégio Militar do Rio de Janeiro. Valores de esmeraldas, ensino de ouro, professores que são verdadeiros diamantes, instrutores e monitores que são pérolas preciosas e muito mais. Zum Zaravalho! 132 anos Formando Líderes para a Nação!** Rio de Janeiro, 9 abr. 2021. Instagram: @cmrj_exercito. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CNcevZsBGHG/. Acesso em: 11 jun. 2024.

_____. **Foto de capa.** Rio de Janeiro, 4 abr. 2022. Facebook: Colégio Militar do Rio de Janeiro_Exercito. Disponível em: https://www.facebook.com/cmrjexercito/. Acesso em: 13 jun. 2024.

_____. **Vibração. Característica marcante dos alunos do CMRJ**. Rio de Janeiro, 8 nov. 2022. Instagram: @cmrj_exercito. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CktOXHNJ3lm/ Acesso em: 16 jun. 2024.

_____. **Parabéns artilheiros do CMRJ! Zum Zaravalho!** Rio de Janeiro, 5 ago. 2022. Instagram: @cmrj_exercito. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Cg4ZZBwgaYr/. Acesso em: 16 jun. 2024.

_____. **No dia 16 de junho foi comemorado o Dia das Comunicações na formatura semanal do Colégio Militar do Rio de Janeiro. Zum Zaravalho!** Rio de Janeiro, 17 jun. 2023. Instagram: @cmrj_exercito. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CtmCy9QAq5r/?img_index=1. Acesso em: 17 jun. 2024.

_____. **Nesta sexta-feira, 27 de maio de 2022, ocorreu, no Colégio Militar do Rio de Janeiro, a formatura em comemoração ao dia da Arma de Engenharia.** Rio de Janeiro, 28 mai. 2022. Instagram: @cmrj_exercito. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CeG5X-hLZPc/?img_index=4. Acesso em: 17 jun. 2024.

_____. **No dia 7 de julho, foi comemorado o Dia da Infantaria na formatura semanal do Colégio Militar do Rio de Janeiro. A atividade contou com a participação de cadetes da Academia Militar das Agulhas**

Negras. Destacamos os cadetes Matheus Soares, Bruce, Cerqueira Lima, Adônis, Bittencourt e Nicolle Moura, ex alunos da Casa de Thomaz Coelho. Zum Zaravalho! Rio de Janeiro, 8 jul. 2023. Instagram: @cmrj_exercito. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CucF5Tjg2O5/?img_index=1. Acesso em: 18 jun. 2016.

_____. **Ocorreu na noite do dia 9 de dezembro a formatura de Colação de Grau do 3° ano do EM do Colégio Militar do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 10 dez. 2021. Instagram: @cmrj_exercito. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CXTR3MSL_wu/?img_index=1. Acesso em: 18 jun. 2024.

CUNHA, Beatriz Rietmann da Costa e**. Assistência e profissionalização do exército:** elementos para uma história do Imperial Colégio Militar. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO PREPARATÓRIA E ASSISTENCIAL. **Plano de Sequência Didática. Ciências Humanas e suas tecnologias. Filosofia – 2º ano**. [S.n.]: Rio de Janeiro, 2022.

_____. **Plano de Execução Didática. Ciências Humanas e suas tecnologias. Filosofia – 2º ano**. [S.n.]: Rio de Janeiro, 2022.

_____. **Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil**. DEPA: Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://www.depa.eb.mil.br/images/ensino/2021/pp_edit.pdf. Acesso em: 7 jun. 2024.

_____. **Regimento Interno dos Colégios Militares (RICM).** DEPA: Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://www.depa.eb.mil.br/images/legislacao/RICM-2022.pdf. Acesso em: 11 jun. 2024.

EXÉRCITO BRASILEIRO. **Arma de artilharia.** Exército Brasileiro: Rio de Janeiro, [2021?]. Disponível em: https://www.eb.mil.br/o-exercito/armas-quadros-e-servicos/artilharia. Acesso em: 18 jun. 2024.

_____. **Arma de cavalaria.** Exército Brasileiro: Rio de Janeiro, [2021?]. Disponível em: https://www.eb.mil.br/o-exercito/postos-e-graduacoes/cavalaria. Acesso em: 18 jun. 2024.

_____. **Arma de comunicações.** Exército Brasileiro: Rio de Janeiro, [2021?]. Disponível em: https://www.eb.mil.br/o-exercito/armas-quadros-e-servicos/comunicacoes. Acesso em: 18 jun. 2024.

_____. **Arma de engenharia.** Exército Brasileiro: Rio de Janeiro, [2021?]. Disponível em: https://www.eb.mil.br/o-exercito/armas-quadros-e-servicos/engenharia#:~:text=Arma%20de%20Engenharia,dificultando%20o%20movimento%20do%20inimigo. Acesso em: 18 jun. 2024.

_____. Portaria do Comandante do Exército Nº 224-COTER, de 17 de dezembro de 2019. **Manual de Campanha Ordem Unida (EB70-MC-10.308).** Exército Brasileiro: [S.l.], [2019?].

_____.Portaria do Comandante do Exército nº 42, de 06 de fevereiro de 2008**. Regulamento dos Colégios Militares (R-69).** Exército Brasileiro: [S.l.], [2008?].

_____. Portaria do Comandante Do Exército nº 1.714, de 5 de abril de 2022. **Regulamento dos Colégios Militares (EB10 – R05. 173).** Exército Brasileiro: [S.l.], [2022?].

_____. **Serviço de intendência.** Exército Brasileiro: [S.l.], [2021?]. Disponível em: https://www.eb.mil.br/o-exercito/armas-quadros-e-servicos/intendencia. Acesso em: 18 jun. 2024.

FREIRE, Fabio Fachinetti. **"Estamos alunos"**: um estudo sobre a identidade contemporânea dos alunos do Colégio Militar do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

FURTADO, José Henrique. O termo cultura em perspectiva histórica: aspectos polissêmicos e sociais. **Revista Valore**, Volta Redonda**,** n.5, nov. 2020. Disponível em: https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/305/486. Acesso em 07 set. 2023.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GONDIN, Sonia Maria Guedes. "Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos." In **Paidéia** (Ribeirão Preto) 12, 149-161, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar.** 7.ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GRISOTTO, Américo; GALLO Silvio. A filosofia como disciplina escolar. **Revista NESEF. Fil. Ens.**, Curitiba, v.2, n.2, p. 5 – 19, fev./mar./abr./maio 2013. Disponível em https://revistas.ufpr.br/nesef/article/view/54551/33371. Acesso em: 28 maio 2024.

HARTMANN, Emerson. **O ensino de Humanidades e as práticas docentes no Colégio Militar de Santa Maria – RS.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens). Universidade Franciscana - UFN, Santa Maria, 2018.

HISTÓRICO Imperial do CMRJ. **Colégio Militar do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em:

https://www.cmrj.eb.mil.br/index.php?option=com_content&view=article&id=123. Acesso em: 10 jun. 2024.

INFOPÉDIA DICIONÁRIOS PORTO EDITORA. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/grego-portugues/%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF%CF%80%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82>. Acesso em: 06 out 2024.

JULIÁ, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista brasileira de história da educação**, [s.l.], n.1, p.9-43, jan-jun. 2001.

KOHAN, Walter. **Filosofia**: caminhos para o seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2004.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia Geral.** Atlas: São Paulo, 2010.

LOGÍSTICA CMRJ. **18-20 de maio de 2022 - 2ª Olimpíada das Armas da Companhia**. Rio de Janeiro, 27 mai. 2022. Instagram: @logisticacmrj. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CeFFR69JyV8/?img_index=1. Acesso em: 18 jun. 2024.

MARCONDES. Danilo. É possível ensinar a filosofia? E, se possível, como? *In:* KOHAN, Walter. **Filosofia**: caminhos para o seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2004.

LEMOS, Silva L. O ensino de filosofia nas políticas educacionais: (Des)caminhos e perspectivas . **Revista Alamedas**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 114–129, 2023. Disponível em: https://saber.unioeste.br/index.php/alamedas/article/view/32157. Acesso em: 4 jun. 2024.

MAPA do CMRJ. **Colégio Militar do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2 nov. 2022. Disponível em: https://www.cmrj.eb.mil.br/mapa-cmrj. Acesso em: 11 jun. 2024.

MARCONDES, Danilo. **Textos Básicos de Ética: de Platão a Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MAZAI, N. RIBAS, M. A. C. Trajetória do ensino de filosofia no brasil. Disciplinarum Scientia. **Série: Ciências Sociais e Humanas**, Santa Maria, v.2, n.1, p.1-13, 2001. Disponível em:https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/1582/1487. Acesso em: 4 jun. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade**.** 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MINTZ, Sidney W. Cultura: uma visão antropológica. **Tempo**, v.114, n.28, p.223-237, jun. 2010.

MUTSCHELE, M. S.; GONSALES FILHO, J. C. **Oficinas pedagógicas**: a arte e a

magia do fazer na escola. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

PAVIANI,N.M.S.; FONTANA, N.M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. Conjectura, [s.l.], v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009. Disponível em: https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16/15. Acesso em: 16 out 2024.

PREFEITURA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto n° 12.864 de 29 de abril de 1994**. Determina o tombamento da Pedra da Babilônia e Palacete da Babilônia. [S.n.]: Rio de Janeiro, 1994. Disponível em: https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4722991/4121887/094DECRETO12864SedeColegioMilitar.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

SANTOS, Emily. **Colégios militares, cívico-militares e da polícia**: veja quantos são no país e entenda as diferenças entre eles. G1, São Paulo, 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/07/22/colegios-militares-civico-militares-e-da-policia-entenda-as-diferencas.ghtml. Acesso em: 10 jun.2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo.** Farofa filosófica, [s.n.], 2024. Disponível em: https://farofafilosofica.com/2018/01/21/o-existencialismo-e-um-humanismo-de-jean-paul-sartre-livro-em-pdf-para/. Acesso em: 16 out. 2024.

SEPE-RJ. **Pesquisa da SAE mostra perda da carga horária com o Novo Ensino Médio.** Rio de Janeiro, [s.n.], 2024. Disponível em: https://seperj.org.br/39397-2/. Acesso em: 19 jun. 2024.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educa**r, Curitiba, n.28, jul-dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/w6kJ5hdSGVRnhRWTVP68D3P/. Acesso em: 07 set. 2023.

SISTEMA Colégio Militar do Brasil. **Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial**. Disponível em: https://www.depa.eb.mil.br/sistema-colegio-militar-do-brasil. Acesso em: 10 jun. 2024.

SOUZA, S. C. S. O curso fundamental da Reforma Francisco Campos: um olhar sob as instruções pedagógicas do programa de Matemática de 1931. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.46, p. 325-346, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/Master/Downloads/lcoutinho,+art21_46%20(1).pdf. Acesso em: 5 jun. 2024.

VIEIRA, Elaine; VALQUIND, Lea. **Oficinas de ensino**: O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.