

O QUE PODE A AULA? EXPERIÊNCIAS FILOSÓFICAS COLOMBIANAS EM NARRATIVA

**What can a class do?
Colombian philosophical experiences in narrative**

Daniel Gaivota¹
Cristiane Fátima Silveira²
Mayara Ramos da Cunha³

¹ Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Professor na Università degli Studi di Padova (UniPd) ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7900-1732> ; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2343951752602782>

² Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Professora das redes municipais de educação de São João del-Rei e Prados/MG ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6349-2848> ; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7713929847475436>

³ Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/UERJ) ; ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3119-148X> ; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5883921771546590>

Resumo

O presente artigo busca repensar e questionar acerca do conceito de “aula”, suas (des)potências, seus (des)lugares, suas implicações e formas de existir. O que é uma aula? O que ela pode ser? O que faz com que uma aula seja uma aula? Estes e muitos outros questionamentos são levantados, a partir de reflexões oriundas de uma experiência vivida em uma escola pública localizada na zona rural do pequeno município de Toca (Boyacá, Colômbia). Tal vivência de “aula” deslocou os autores, não só em espaços, mas também em tempos e dimensões. Khrónos e aión estiveram conosco em viagem, pensando experiências temporais múltiplas. Pensar a essência da “escola” e da “aula” junto à etimologia grega das palavras, tendo a primeira a correspondência ao sentido de tempo livre e espaço público, e a segunda a ideia de um espaço ao ar livre, foram algumas das questões pensadas à luz das teorias de autores como Kohan (2003, 2004, 2020), Rancière (2002), Freire (2015) e Barros (2003, 2015), dentre outros. Em uma escrita questionadora, buscamos pensar o conceito de “aula” em uma educação filosófica, na tentativa de encontrar “boniteza” e “quintais”, em diferentes modos de fazer escola.

Palavras-chave: aula, experiência, *skholé*, deslocamento, quintal.

Abstract

This article seeks to (re)think and question the concept of “class”, its (dis) powers, its (dis)places, its implications and ways of being. What is a class? What can it be? What makes a class a class? These and many other questions are raised, based on reflections from an experience lived in a public school located in the rural area of the small district of Toca (Boyacá, Colombia). This “class” experience displaced the authors, not only in terms of space, but also in terms of time and dimensions. Khrónos and Aión traveled with us, thinking about multiple temporal experiences. Thinking about the essence of “school” and “class” together with the Greek etymology of the words, with the former corresponding to the meaning of free time and public space, and the latter to the idea of an open-air space, were some of the issues considered in the light of the theories of authors such as Kohan (2003, 2004, 2020), Rancière (2002), Freire (2015) and Barros (2003, 2015), among others. In a questioning writing, we tried to think about the concept of “class” in a philosophical education, in an attempt to find “backyards” in different ways of schooling.

Keywords: class, experience, *skholé*, displacement, backyard.

1. Pode o deslocamento ser aula?

Tunja, Boyacá, Colômbia. Agosto de 2024. Uma viagem em espaço, tempo e dimensão. Duas brasileiras em território colombiano em busca de novas experiências filosóficas com crianças. Viajamos em espaço, pois cerca de 7500 quilômetros separam as nossas moradias de Tunja, capital boyacense. Viajamos em tempos, *Khrónos* e *Aión* (Kohan, 2020). *Khrónos*, o tempo mensurável, dos calendários e relógios, se fez presente em uma viagem que levou cerca de doze horas de deslocamento e doze dias de duração. *Aión*, o tempo imensurável, da intensidade e da entrega, foi vivenciado em toda a sua plenitude. Viajamos em dimensão, pois nos propusemos a habitar um tempo aiônico, em busca das experiências e atravessamentos que delas pudessem surgir, abrindo os nossos sentidos ao sensível e aguçando a nossa inquietação e curiosidade ao novo.

A viagem aqui foi pensada junto à Contage (2022), enquanto

[...] uma atividade de experimentar o fora, de encontrar o outro, mas enquanto tornando-se estrangeiro, assumir seu lugar como outro do mundo, ou seja, tornar também o mundo estrangeiro outro, diferente. Desterritorializar-se através do mundo estranho, mas ao mesmo tempo reterritorializar-se, como estrangeiro. Viajar é fazer rizoma com o mundo (51).

Estrangeiras, em busca do encontro ao outro, nos desterritorializando mas, ao mesmo tempo, nos reterritorializando, fizemos rizoma (Deleuze 1995) com a Colômbia e algumas de suas cidades. Nossa primeiro “pouso” em viagem foi Tunja, uma cidade localizada na Cordilheira Oriental dos Andes, a cerca de 130 quilômetros de Bogotá, capital da Colômbia. A localidade é conhecida por ser um Distrito Histórico e Cultural da Nação, possuindo edifícios e monumentos da época pré-colombiana e da conquista espanhola, e sediando o Festival Internacional da Cultura. Além disso, a cidade é reconhecida como um centro universitário, por abrigar renomadas instituições acadêmicas, como a Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia (UPTC).

Mas, para além de todo o encanto e a relevância histórica e científica do lugar, conhecer o seu entorno também era algo que nos instigava o pensamento. E foi na zona rural do pequeno município de Toca que nos encontramos com uma experiência singular, que nos afetou de maneira ímpar. Conforme nos distanciamos do centro urbano e adentramos por montanhas, pastos e muitas paisagens compostas por diferentes tonalidades de verde, já foi possível imaginar que estávamos a caminho de uma escola diferente daquelas que habitualmente frequentamos em nossas rotinas. Mas nada nos preparou para o quanto diferente ela realmente seria. Tendo como equipe um único professor e uma cozinheira, a Instituição Educativa Técnica Rafael Uribe (Sede Leonera)

atende quinze alunos: a mais nova com quatro anos de idade e o mais velho com quatorze. Todos em período matutino, em uma mesma sala de aula, com as mesmas temáticas sendo desenvolvidas, porém, com nível de aprofundamento variado, de acordo com o ano escolar, conforme relatado pelo professor Alírio Buitrago. Essa maneira desconhecida por nós de compor uma aula, nos fez (re)pensar acerca das perguntas: *o que é uma aula? O que faz com que uma experiência educativa seja uma aula? Quando uma aula acontece?*

Desde já, gostaríamos de destacar que o nosso anseio não será responder a essas perguntas, mas sim alimentá-las com outras (inumeráveis) (novas) perguntas. Uma “aula” pode carregar em si tanta imensidão, pode conter um mundo! Sendo assim, parece-nos um bom caminho começar refletindo acerca do conceito de “aula”, não em busca de um significado, mas atentas aos sentidos que a palavra possui.

Esta reflexão parte do princípio de que, como afirma López (2008), o significado e o sentido são coisas distintas. O significado é fixo, estático, rígido, definido, estabelecido em manuais e dicionários. Já o sentido é dinâmico, interativo, vivo, uma vez que depende de considerarmos todas as forças pelas quais a palavra é colocada em “jogo”. Dessa forma, refletir acerca da palavra “aula” requer pensar, também, em todo o contexto ao qual ela está inserida nesta reflexão.

Pensando inicialmente sua etimologia, a palavra “aula” tem origem no grego *aulé* (Aula 2025), usado para se referir a um espaço ao ar livre, um pátio. Mas quantas vezes você, que nos lê, viu e/ou participou de aulas em “espaços ao ar livre”? Ou melhor dizendo, quantas vezes a escola que você frequentou quando criança e/ou adolescente privilegiou as aulas ao ar livre em detrimento das desenvolvidas nas chamadas “salas de aula”? Por que o comum, quando pensamos na escola, é perceber que o raro deveria ser rotineiro? E mais, se as aulas ao ar livre são sempre carregadas de elogios voltados a diferentes aspectos - tais como ludicidade, interação, autonomia, dentre outros -, porque ainda acontecem tão raramente?

Em Toca, o primeiro elemento que nos chamou a atenção foi exatamente o espaço pensado para as aulas: em alguns momentos, as crianças de diferentes idades desenvolvem atividades em uma mesma sala, mas, em grande parte da carga horária escolar, as aulas acontecem ao ar livre, em pátios, campos, em contato com a natureza.

Lembramo-nos de Manoel de Barros (2015) e Paulo Freire (2015), pois estes se encontram no encanto que possuem por seus quintais; por espaços ao ar livre onde se conectam à natureza e a si mesmos. Neles, (re)descobriram o mundo e (re)encontraram suas crianças, por diversas vezes. Ambos são autores brasileiros que trazem em suas obras um olhar sensível e atencioso às crianças que vivem em nós por toda a vida e um modo amoroso de (re)memorar os lugares onde viveram quando crianças, os seus quintais.

2. O quintal: educa? filosofa? é infância?

Manoel de Barros foi um poeta brasileiro do século XX, conhecido, dentre outras características, por dois traços marcantes em seus escritos: o fato de trazer em si uma grande ludicidade ao (re)lembrar encantamentos e descobertas vivenciadas quando criança, no Pantanal Mato-Grossense, e o seu olhar para o entorno de sua moradia nesta época, o seu quintal.

Sobre o primeiro traço, Leal (2004) nos indica que talvez o poeta “nos alertasse [...] para aproximarmo-nos daquilo que em nós são vestígios de criança, resíduos insistentes e, por vezes, impertinentes sinais pueris daquilo que não conseguimos deixar de ser” (23). Não conseguimos deixar de ser crianças, e talvez seja esse o motivo de estarmos sempre em busca de experiências educativas que mantenham acesas em nós a chama infantil de viver, ser e existir.

Barros escreveu diferentes materiais fazendo alusão ao seu quintal, tais como o livro “Meu quintal é maior que o mundo” (Barros 2015) e o trecho abaixo, do poema Achadouros, presente no livro “Memórias inventadas: a infância” (Barros 2003):

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. [...] Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.

Nesta mesma direção, Paulo Freire - educador pernambucano, Patrono da Educação Brasileira e considerado um dos estudiosos mais admiráveis na história da Pedagogia mundial -, tem em seus escritos elementos que nos chamam a atenção: um cuidado com a criança que permanecerá sempre viva em nosso interior e o apego ao espaço que ocupa a nossa volta, que nos abraça quando crianças: o nosso quintal.

Sobre sua meninice, Freire se mantém, por toda a vida, inquieto, disposto a (re)descobrir, (re)inventar, (re)começar. Como nos afirma Kohan,

Paulo Freire nasce e cresce mantendo-se menino, vivo, curioso, atento, engajado sempre na construção de uma pedagogia menina, infantil, uma pedagogia menina da pergunta. A infância não é, para o educador de

Pernambuco, questão de idade, de ter poucos anos, de quantificação do tempo. [...] o que determina o critério de velhice ou juventude é a maneira como pensamos o mundo; se, como velhos, nos acomodamos e deixamos de nos questionar a respeito dele ou se continuamos, insatisfeitos e mobilizados, lutando para que o mundo se aproxime de nossos sonhos (Kohan 2020).

E foi justamente por esse olhar, por viver como uma criança que jamais se perde, que se mantém viva junto à curiosidade e alegria de uma vida infantil, que Freire recebeu no dia 31 de março de 1990, aos 68 anos, o título de “Bambino permanente” (Menino permanente), outorgado pela Biblioteca Comunale de Ponsacco (Biblioteca Municipal de Ponsacco), da província de Pisa, Itália. Em seu discurso, Freire afirma que “Eu acho que uma das coisas melhores que eu fiz na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer em mim o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui”, demonstrando toda a boniteza de seu modo de ser e existir no mundo, o que o levou a ser aclamado por todos aqueles que se preocupam com a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todas as crianças.

Já a sua forte relação com os quintais - espaços ao ar livre, infantis, de brincadeiras e alegrias - é demonstrada por Freire em diferentes escritos, em especial em seu livro *À sombra desta mangueira*. Neste, o autor traz relatos como os transcritos abaixo:

[...] enquanto aumenta o volume de brinquedos tecnológicos nas lojas, escasseiam o rio limpo para nadar ou pescar, o quintal com as suas árvores, o ar limpo, a água limpa, a rua para brincar ou passear, a fruta comida sem medo de química, o tempo disponível, os espaços de socialização informal. O capitalismo tem necessidade de substituir felicidades gratuitas por felicidades vendidas e compradas (Freire 2015, p. 17).

Não é por acaso que o título deste livro seja o que é aparentemente desligado do livro mesmo. Na verdade, ele me devolve a meu quintal cuja importância na minha vida sublinho (Freire 2015, p. 32).

O primeiro mundo meu, na verdade, foi o quintal da casa onde nasci, com suas mangueiras, seus cajueiros de fronde quase ajoelhando-se no chão sombreado, com suas jaqueiras, com suas barrigudeiras (Freire 2015, p. 32).

A terra que a gente ama, de que a gente sente falta e a que se refere, tem sempre um quintal (Freire 2015, 33).

Para as crianças da Instituição Leonera, a pequena escola que visitamos em Toca, o quintal é a própria natureza que, em si mesma, faz escola. O quintal de uma escola com vistas para a montanha, vegetação viva, com grandes

árvores. A sala de aula já não cabe mais em um espaço de concreto e tijolos. A “sala” de aula é composta por lagos, poços e bosques, e as crianças aprendem sobre ecologia, sobre o cuidado de si - onde se pode pisar; quais plantas são venenosas; em quais animais se pode tocar - e do outro - como acolher o colega que chora; como cuidar para que os menores não fiquem sozinhos; o que oferecer ao amigo que pode não ter algum material ou até mesmo uma garrafa com água -, contam histórias e inventam as suas próprias. Neste quintal, a escola acontece em toda a sua boniteza, em uma formação viva, criativa, inventiva e participativa.

Mas por que dizemos que neste lugar a escola acontece em seu sentido mais “bonito”? O que queremos dizer quando usamos o adjetivo “bonito” para pensar a escola? Qual seria o sentido da escola, para além do significado desta palavra? O que traz a “boniteza”, como nos disse Paulo Freire, para a escola?

3. A “boniteza” em *skholé*: o que pode esses conceitos em práticas educativas filosóficas?

Para melhor elucidar o sentido da palavra “boniteza” tal como Paulo Freire pensava, podemos recorrer aos escritos de Ana Maria Araújo Freire (conhecida por Nita Freire) e Moacir Gadotti, ambos inspirados nas palavras do educador pernambucano. Nita Freire publicou em 2021 o livro *A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire*, em meio a um momento de extremas dificuldades sendo enfrentadas em todo o Brasil: uma pandemia, um governo neofascista e neoliberal e o negacionismo de um contexto pandêmico por tal governo. Falar sobre a “boniteza” em Freire naquele momento foi um respiro, um cais de esperança, uma vez que a boniteza, para o educador, vem acompanhada de amor, ética, solidariedade, empatia, coerência e respeito pelo outro, sentidos de uma vida educadora não-possível para quem comandava o governo à época. Para além disso, vale ressaltar que neste mesmo governo, Paulo Freire sofreu ataques e o seu legado chegou a ser questionado por uma parte da população que servia como “massa de manobra” para implantação de discursos de ódio, intolerância e violência.

Mas foi em luta pela grandiosidade do trabalho de Paulo que Nita Freire organizou o livro, com textos de pesquisadores de diferentes lugares do mundo, como meio de mostrar que a boniteza para ele não tem relação direta e exclusiva com a aparência, mas com um posicionamento político. A boniteza está na luta por um mundo mais justo, na garantia dos direitos civis e humanos, na democracia, na educação libertadora. Paulo Freire utiliza a palavra “boniteza” enquanto um posicionamento político, para defender os seus ideais sobre aquilo que é direito de todos e todas: comida na mesa, escola pública gratuita e de qualidade e trabalho remunerado justamente.

Segundo Nita Freire,

[...] *boniteza* é algo mais do que uma palavra ou categoria epistemो-antropológica sob o ponto de vista linguístico, pedagógico, político, artístico, filosófico ou científico. Entendo *boniteza* como uma categoria, um conceito freireano de profunda beleza [...]. Assim, a palavra *boniteza* reúne nela mesma compreensões além do bonito, da beleza e da ética, carrega signos, significados, significações, contemplação, compaixão, desopressão, interesses legítimos, precisão (no sentido de carência), para plenificar-se no templo da grandeza humana, do sublime, do nirvana, do ato de qualificar o que, temporariamente, a história e a ciência permitiram criar (Freire 2021, 18).

E inspirado pelos mesmos ideais, Gadotti havia lançado em 2011 o livro *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*, onde afirma que:

Inspirei-me no educador Paulo Freire (1921-1997) para escrever este livro. Paulo Freire nos fala, em *Pedagogia da autonomia*, seu último livro, da “boniteza de ser gente” (1997, 67), da boniteza de ser professor: “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. (Idem, p. 160).

Gadotti (re)lembra que Freire falava também sobre a boniteza do sonho de ser professor, apontando a infelicidade de ver a desvalorização deste profissional no Brasil, mas destacando a boniteza da escolha por ela, da opção política e social em contribuir com a transformação. No prefácio do livro, Ântunes diz:

A boniteza de ser professor é que, dependendo da educação que realizamos, podemos contribuir para transformar o mundo “malvado” e “feio” num mundo mais justo, solidário e sustentável, em que, por exemplo, borboletas azuis deixem de ser raras porque homens e mulheres, quando crianças, como Henrique, Carlos e Fábio, tendo seus direitos garantidos, puderam frequentar as salas de aula, onde aprenderam a contemplar a paisagem da sua cidade coberta de pedacinhos cintilantes se movendo de um lado para o outro e, junto com a professora, entenderam que eles, tanto quanto as belas borboletas azuis, compartilham a mesma morada e, nela, possuem o inalienável direito do bem-viver.

Todas as experiências vivenciadas em Leonera nos permitiram perceber aquele espaço enquanto um ambiente de transformação do mundo. As crianças que ali estão vivenciam a *boniteza* de uma escola que se constrói junto à uma postura assumida pelo professor, movida por compaixão, amorosidade e interesses legítimos para que aquela escola seja o melhor lugar possível

para aquelas crianças. O conceito de *boniteza* aqui ganha elucidação, com um exemplo vivo de um espaço que, para além do pedagógico e da ética profissional, se constitui de ideais, significados e significações presentes em cada ação e prática do cotidiano escolar vivenciado.

E foi exatamente a partir disso, da boniteza do ser professor, da (re)invenção do mundo, que nos colocamos a pensar: qual a boniteza da escola? Qual o sentido de (se) fazer escola? O que traz a boniteza é o sentido? Se sim, qual o verdadeiro sentido da escola? O que pode trazer a ela a boniteza?

A palavra “escola” tem origem no grego *skholé* (Rechia 2017), que pode ser traduzido por “tempo livre”, e no termo latino *schola*, que se refere ao “lugar ou estabelecimento público” destinado ao ensino, conforme afirmado por Rechia *et al.* (2017, 10). Desta maneira, a escola se estrutura em dois princípios muito relevantes: “tempo livre e espaço público”.

A etimologia da palavra escola diz muito sobre aquilo que devemos (re)inventar e (re)existir para que não se perca em uma escola: a sua essência enquanto espaço público para tempo livre. Em fala⁴ aos meios digitais de comunicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no ano de 2020, Kohan afirma que

As escolas não surgiram com o intuito de aprendizagem. É um espaço para ter uma experiência do tempo que não teríamos tempo para dispor. É um espaço protegido, privilegiado, para perder tempo, ler, fazer outras coisas, suspender o mundo fora da escola para viver o seu tempo.

Mas se retornarmos à reflexão proposta por López (2008) e pensarmos sobre o sentido de *skholé*, enquanto algo que vai além de significado da palavra ou da etimologia, refletindo acerca do que há de dinâmico, interativo e vivo neste conceito e considerando todas as forças pelas quais a palavra é colocada em “jogo”, podemos dizer que a Instituição Leonera desenvolve, na prática, *skholé*? Indo além, aquele espaço (re)inventa “aula”, no sentido vivo da palavra, em *skholé*?

O nosso intuito não é dar respostas ou concluir algo nesta escrita, afinal, como nos diz Kohan, em falas durante suas disciplinas e encontros de seu grupo de estudos, “as respostas fecham, enquanto as perguntas abrem”, e ansiamos por (novos) caminhos, perguntas, pensamentos e reflexões. Mas se pensamos toda a força das práticas desenvolvidas em Leonera, a aula, enquanto espaço ao ar livre, se faz. Aliás, em uma paisagem deslumbrante, a natureza impera e (se) faz parte da aula. Ela educa, ensina, em *skholé*. Nós,

⁴ Transcrição de fala de Kohan em sua participação na live “Tempo para pensar: a educação entre a vida e a morte”, transmitida no dia 13/05/2020, às 16 horas. Tal vídeo pode ser acessado no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/live/JfTxJnPw3KK?si=9PsDPtCuzPgSeHoo>

enquanto educadoras, sabemos que os contextos e realidades de cada escola são singulares, mas, em nossa estrangeiridade, desconhecemos experiência similar à daquela Instituição. Parece que o mundo realmente é suspenso dentro dela. Ali se constitui um espaço privilegiado para “perder tempo”, dentre tantas coisas. Isto porque o que entendemos por “aula”, anteriormente à experiência colombiana, foi potencializado ao chegarmos em Leonera e vermos que a sala de aula naquele dia seria apenas um espaço para guardar as mochilas. A verdadeira sala de aula seria a natureza. E para além do professor e nós, naquele dia um grupo de biólogos chegou e, após instruir sobre a atividade do dia, que seria uma observação dos pássaros nativos da região, seguimos para fora do espaço físico da escola, com binóculos e disposição para uma caminhada de cerca de quarenta minutos.

Caminhamos rumo ao lago que fica nas proximidades da escola, em uma paisagem que parecia ter saído de contos e narrativas encantadas. A proposta era que cada criança observasse os pássaros que sobrevoavam a região ao longo da nossa caminhada e registrassem essas observações em um formulário disponibilizado pelos biólogos. Durante a caminhada, as crianças conversavam conosco, narravam um pouco de suas histórias, perguntavam-nos sobre as nossas e inventávamos (novas) histórias em comum, a partir do nosso encontro.

Durante toda a atividade, o que mais nos chamou a atenção foi o fato de que as crianças, mesmo as menores, entre quatro e cinco anos de idade, se organizavam com autonomia no amplo espaço fora da escola, em que estariam fazendo “aula”. Era nítido que apesar de, naquele dia, a escola estar recebendo especialistas que propuseram uma atividade diferenciada, para elas era algo habitual e rotineiro ocupar aquele espaço a céu aberto, estar em contato com a natureza, caminhar, observar e ouvir os sons daquele lugar.

Sentimos ali a busca do professor por uma nova educação, tendo em vista o que afirma Kohan:

O novo, no tempo – como na educação e em quase todas as outras coisas –, é questão de experiência. De atenção. De inícios imprevistos, interruptores, criadores. De pensar inícios e de iniciar-se no pensar. A cada vez. Sempre, com a intensidade da primeira vez. Com a intensidade da filosofia. Da infância. Da composição entre filosofia e infância (Kohan 2009, 61).

Mas qual seria a experiência que provocou essa busca? Quais seriam os imprevistos, criadores? Quais seriam os inícios do pensar? Onde habitaria a intensidade da Filosofia e da infância nessa busca por uma (nova) educação em Leonera?

4. O que pode uma criança em Filosofia? Como essa proposta afeta as vivências das crianças em Leonera?

Na biblioteca de Leonera, o professor nos conta uma história por meio de fotografias: a participação da escola em todos os acampamentos filosóficos, desde o primeiro. O acampamento filosófico tem a participação de diversas instituições da Educação Básica (públicas e privadas) e é um evento organizado pela Rede Filosofia e Infância de Boyacá e pelos grupos de pesquisa AIÓN: Tempo da Infância e GIFSE: Filosofia, Sociedade, Educação, da Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia (UPTC), tendo como diretores dos grupos os professores Oscar Pulido Cortés e María Teresa Suárez, ambos professores da UPTC.

Alírio, o professor, parece se propor a pensar e desenvolver uma (nova) educação em Leonera, junto à Filosofia. A importância que é dada por ele à participação de seus educandos e suas educandas neste evento, em especial, parece dizer muito do compromisso que possui com a Filosofia. Mas de que Filosofia estamos falando? Como a Infância e a Filosofia se encontram nestes acampamentos? O que faz de um acampamento “filosófico”? Como a Filosofia permeia o acampamento? Em que consiste a Filosofia neste espaço-tempo? Se pensa o tempo nesse evento junto às crianças?

Os acampamentos buscam proporcionar uma vivência filosófica, um tempo para pensar e exercitar temas acerca da vida em comunidade, do saber e do próprio pensar. Os grupos organizadores e os professores e as professoras que dele participam pensam a partir dos conceitos que aproximam a Filosofia das crianças. Mas quando pensamos em crianças em Filosofia, Filosofia e crianças, Filosofia e escola, dois termos muito presentes são Filosofia para Crianças (FpC) e Filosofia com Crianças (FcC), e julgamos ser essencial tratar um pouco sobre eles aqui, dado que o professor Alírio relatou conhecimento sobre e afirmou que a FcC faz parte de suas aulas. Embora alguns discursos afirmem ser apenas uma mudança lexical, entre as preposições “para” e “com”, é notável a diferença na forma em que as duas perspectivas consideram o processo filosófico e os envolvidos neles (educadores, crianças, escola e demais sujeitos do cotidiano escolar).

“FpC” é o nome de um programa de ensino organizado pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman, em sua busca por relacionar práticas educacionais com a Filosofia e a infância. Dentro do programa, dois materiais foram desenvolvidos: os manuais (para uso dos professores e das professoras) e as novelas (a serem lidas com as crianças). Lipman (1998) afirma que seus questionamentos iniciais se voltavam à inquietação com a possibilidade de proporcionar às crianças o desenvolvimento de um pensamento com mais habilidade, afinal, “não tinha dúvidas de que as crianças pensavam tão naturalmente como falavam e

respiravam. Mas como conseguir que pensassem bem?" (Lipman 1998, 22).

Ao propor um programa que possui como princípio o desenvolvimento de um "paradigma de ensino para o pensar que sirva a todas as disciplinas, quer ocasional ou regularmente" (Lipman 1990, 175), Lipman promove a aproximação dos educadores, sejam eles filósofos de formação ou não, com a Filosofia, tornando possível, por conseguinte, esta aproximação entre a Filosofia e as crianças.

A partir de tais premissas, Walter Kohan e outros pesquisadores e pesquisadoras da relação entre Filosofia e infâncias como Gareth Matthews (1992) Karin Murris (2000) e Joanna Haynes (2011) propõem uma releitura da proposta de Lipman, não com a estruturação de um programa, mas com apontamentos e sugestões presentes em seus próprios textos, a qual foi denominada, no campo, de "FcC". Kohan reconhece a importância de Lipman para o desenvolvimento de um olhar acerca do potencial filosófico dos e das estudantes desde as etapas escolares mais primárias. No entanto, o caráter programático do programa levantou críticas e dúvidas quanto à estruturação e limitação dos exercícios filosóficos propostos por Lipman. Assim, Kohan propõe questionamentos direcionados a diferentes aspectos do Programa que, segundo ele, precisavam ser repensados para que a proposta se ampliasse e se concretizasse em espaços onde experienciar o pensamento fosse possível de forma potente.

Em razão disso, a "FcC" busca romper com a ideia de algo desenvolvido de cima para baixo, do professor para as crianças, com início, meio e fim. Tal proposta parece habitar uma lógica baseada em uma concepção temporal que foge à ideia de um tempo *khrónos*, que existe na linha "começo, meio, fim". A "FcC" parece estar temporalmente na ideia de um "começo, meio, começo", como nos sugere Nego Bispo (2023), sempre se reinventando, repensando e recomeçando.

Ao romper com a ideia de uma Filosofia *para*, que de certa forma também costuma se restringir a uma Filosofia *na* (escola), surgem novas possibilidades de habitar a educação e a própria Filosofia. Em Leonera, é claro o atravessamento das práticas educativas pelas ideias da "FcC". Desde o rompimento com a lógica tradicional de um lugar de aula, passando pelo privilegiamento da reflexão, da horizontalidade e da fala, até a importância dada ao acampamento como experiência, como um espaço-tempo de transformação e atravessamentos na vida de quem participa.

Todas as pessoas envolvidas no acampamento - escolas, professores, famílias, alunos, monitores - parecem compreendê-lo como parte de um processo educativo. É possível observar esse fator pela frequência dos participantes que, muitas vezes, se organizam para participar anualmente da experiência. Há também definição conjunta de regras e combinados para a vivência coletiva,

a conscientização sobre o respeito ao horário das atividades, a organização e a disciplina durante as refeições, dentre outros aspectos que observamos serem tratados com muito zelo na escolarização colombiana.

Surge-nos aqui e ainda surgirão em outros momentos novas questões: A *skholé* habita o acampamento? O acampamento se constitui como aula? O que ensina um acampamento? Acampar é aula? O que define, novamente, uma aula? Qual o lugar da aula? E qual o seu não lugar?

O acampamento é uma das experiências filosóficas vivenciadas pelas crianças de Leonera. As crianças relatam ser algo muito marcante, inesquecível. Mas, ao longo de todo o ano letivo, o professor desenvolve experiências filosóficas na escola e o respeito às crianças e seus pensamentos, o fato de encorajá-los sobre a força de seus pensamentos, a escuta atenta e sensível, tudo isto também é parte de um processo que se dispõe a relacionar a Filosofia às crianças. O que pode um educador que aposte nesta relação? O que podem as crianças que vivenciam essas práticas? O que pode um educador que se dispõe a aprender a pensar com as crianças? O que podem as crianças que ensinam ao educador e se sentem valorizadas por terem a consciência de que também oferecem muito no processo educativo? Onde nasce uma (nova) educação? Onde habita? *Aulé* e *skholé* são suas moradas?

5. Pensando uma (nova) educação: qual o (não) lugar da aula?

Enquanto educadoras que desenvolvem experiências filosóficas com crianças, questionamo-nos na viagem à Colômbia: Quais as contribuições de uma prática de professores junto ao conhecimento sobre as experiências filosóficas com crianças?, Quais as contribuições dessa formação para que tenhamos em nós um verdadeiro anseio por modificar a educação, por promover uma (nova) educação para o pensar, para a criticidade e criatividade de nossos educandos e nossas educandas? Como criar/desenvolver/transformar uma (nova) educação? Como proporcionar aos educandos e educandas uma formação para o desenvolvimento do pensar? Como construir uma educação filosófica?

Seguindo os apontamentos presentes nos escritos de Kohan (2003), também utilizado como referência pelo professor de Leonera, somos a todo momento, em nossas escolas, convidados e convidadas a pensar uma nova educação, novos pensamentos, novas relações entre a Filosofia e a Infância.

Pensar o (não) lugar da aula parece-nos um bom começo para refletirmos acerca de uma (nova) educação. Pode parecer contraditório, já nesse ponto do texto, falarmos em um “bom começo”... mas que tal nos vermos sempre começando - como nos propõe Kohan - e olhando infantilmente as coisas com olhares infantis, curiosos, perguntadeiros, *primeiriços*?

Comumente nos pegamos pensando no lugar, no espaço de uma aula. Será preciso uma sala de aula para que uma aula aconteça? Em quais espaços se constitui uma aula? Espaços físicos, imaginários, inventivos? Lugares marcados pela localização geográfica ou pela intensidade do pensamento?

Se recorrermos à etimologia da palavra “lugar”, encontraremos o latim *localis* (Lugar 2025), formado pela junção de *locus+lis*. Num primeiro momento, esta tradução faz referência a um espaço, parte delimitada de uma região ou área, certo? Mas propomos pensar com maior profundidade esse conceito, para a partir dele pensarmos a aula e suas potencialidades.

Certeau (1998) defende a ideia de que “Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade (p. 201)”. Mas poderia a aula ser um espaço/tempo marcado por uma única posição ou por estabilidade? A aula, sendo uma vivência com múltiplos atravessamentos, afecções, singularidades e particularidades de cada educando e educanda, caberia em um lugar? Seria possível afirmar a existência de um lugar para a aula?

Apesar de não almejar respostas, gostaríamos de afirmar o nosso lugar enquanto educadoras que acreditam que uma (nova) educação caminha por um (não) lugar da aula, onde práticas reflexivas, inventivas, questionadoras, curiosas e criativas tenham espaço. Não seria a aula então habitada por um (não) lugar, pela negação de uma posição ou estabilidade?

A sala de aula, espaço físico, *lócus* normalmente referenciado aos processos de aprendizagem em uma escola, parece em Leonera um lugar de passagem. “Até acontecem algumas atividades aqui”, diz o professor, como quem diz “sim, esse é um dos lugares onde estudamos, mas não o principal, nem o único”. No pátio da escola, uma oca - kiosko, como eles chamam - é o lugar escolhido para as atividades do dia. A disposição dos corpos, o ambiente, a postura do professor, as ações das crianças, a maraca⁵ que indica quem tem a fala... tudo aponta para a horizontalidade claramente presente na escola.

Horizontalidade essa que, para nós, é um elemento essencial na invenção de uma aula. Haveria possibilidade de existência de uma verdadeira aula se dissociada da horizontalidade nas relações? O que faz de uma aula horizontal? Rancière pode nos auxiliar nesta reflexão, em sua afirmação de que todos são capazes de construir seus conhecimentos, o que é apresentado no que o autor define por “igualdade das inteligências” (Rancière 2002). Para o autor, “o que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (ibidem, p. 50).

5 A maraca (no Brasil conhecida por maracá) é um instrumento musical indígena, geralmente composto por uma cabaça oca e seca com pedras, sementes ou caroços em seu interior, fixada em um bastão, na maioria das vezes, de madeira.

O professor da instituição Leonera desenvolve com as crianças de sua escola experiências filosóficas com crianças, construindo uma atmosfera filosófica baseada nesta concepção de horizontalidade. A Filosofia se mostra, assim, potencializadora do pensamento e instigadora da compreensão de que todos e todas podem e devem refletir, inventar, pensar, questionar, construir significado e sentido para sua própria educação, o meio ao qual está inserido, seus desejos e anseios, sua vida: a começar pela infância.

Para Kohan,

[...] podemos também perguntar a respeito da infância e sua educação: ‘o que pode uma criança?’ Não o sabemos. Quem sabe a pergunta não seja tão diferente da que se interroga o que pode um corpo. Não estamos certos. Mas nesse espaço que a insistência da pergunta abre – e que nenhuma resposta consegue fechar – talvez encontremos forças para desdobrar potências impensadas na infância. E um novo início para a educação (Kohan 2004).

“O que pode uma criança?” Essa pergunta carrega tantas camadas que jamais seria possível respondê-la com algo imediato, pronto, fechado. Mas que tal pensarmos potências de infância junto às práticas que a relacionam à Filosofia, presentes nas vivências da Instituição Leonera?

6. E quando a escola se faz *skholé*, como (não) atender a uma demanda externa que foge a esse princípio?

O que pode uma escolarização que se constitui na amorosidade e na boniteza? O que pode uma escolarização que se constitui com as crianças e não para elas? É possível fazer *skholé* em meio a tantas demandas externas sofridas pela escola atualmente? Como (não) atender a essas demandas? O que foge ao princípio de uma escola que vivencia na prática *skholé*? O que não cabe? O que é essencial para que haja *skholé*? Quando a escola se faz *skholé*?

Paulo Freire nos dizia: “Trabalhei com os estudantes, não para eles e muito menos sobre eles” (Freire 1985, 23). Quando lemos essa frase pensamos nos múltiplos sentidos que ela carrega. Seria diferente uma educação *com* os estudantes daquela pensada *para* eles ou *sobre* eles? Aqui, podemos rememorar o tópico anterior, quando diferenciamos as práticas de Filosofia “para” e “com” crianças. Aparentemente, troca-se apenas uma preposição, que muitos podem acreditar não interferir de forma significativa no contexto da frase. Mas vamos analisar com maior atenção e buscar dar sentido ao que Freire nos propõe pensar com seus escritos...

Quando dizemos que fizemos algo *com* alguém, a relação imediata é de que aquilo foi feito em companhia, juntos, se somando. Já quando utilizamos a palavra

para a ideia que nos vem à mente é a de que algo foi feito com uma determinada finalidade, direcionada a algo ou alguém. E por fim, se utilizamos *sobre* podemos apresentar dois sentidos: a ideia de algo que foi realizado acerca de ou em relação a algo, e a concepção de alguma coisa que está em cima ou acima de alguma coisa.

A proposta de uma aula transformada em experiência de pensamento “com” as crianças é a de uma construção *com* elas, e não de algo *para* ou *sobre* elas. E é justamente neste ponto que o professor de Leonera diz encontrar uma situação que nos gera reflexão: o uso do livro didático em uma turma com quinze alunos de anos escolares diferentes.

Como (não) atender a uma demanda externa? Como lidar com as pressões de todo um contexto burocrático, legislativo da educação, que exige a utilização de livros didáticos e a sequência de um referencial curricular em comum para todo o país, dentre outras exigências?

O professor relata que as crianças frequentam a escola desde os primeiros anos de vida até a saída, quando vão estudar na zona urbana de Toca, ao ingressar no que seria equivalente ao 6º ano do Ensino Fundamental II no Brasil. Foi comum na fala dele relatos de que há uma certa “quebra” na escolarização dos e das estudantes no início desse processo, uma vez que a escola urbana desenvolve um “modelo” de escolarização tradicional. É um momento difícil, pois as crianças choram e sentem muito as mudanças nos processos educativos - entre uma pequena escola da zona rural que vivencia práticas filosóficas e uma escola da zona urbana, com grande número de alunos, professores variados e práticas diferentes das vivenciadas até então.

Livros didáticos, avaliações externas, bases comuns curriculares: é isso o que realmente compõe uma aula? Esse questionamento esteve presente em toda nossa estadia na Colômbia desde a nossa conversa com o professor. Não almejamos fechar uma concepção acerca do conceito de aula aqui, mas parece-nos potente pensar a exemplificação do que Larrosa (2002) define como saber da experiência, o saber que não se resume em meramente ter informação sobre algo, mas que se dá nos atravessamentos, no afetar e ser afetado pelas coisas.

Um exemplo pode ser citado com relação à atividade narrada anteriormente sobre os pássaros nativos da região. Caminhamos, observamos atentamente, com todos os sentidos abertos ao encontro com os pássaros. Vivenciamos na prática o fato de que aquelas crianças do campo sabiam, mesmo ao olhar de longe, sem a presença de binóculos, qual era a espécie de cada pássaro. Reconheciais pelas cores, formatos de corpos e bicos, canto, altitude do voo e modo de voar. Ao estudar sobre as espécies de pássaros, aquelas crianças não decoraram seus nomes científicos, não assistiram vídeos para conhecer o som de cada um, mas vivenciaram no dia a dia escolar essa experiência e incorporaram com naturalidade aquele conhecimento.

Diferentemente, as crianças da cidade precisam de livros e vídeos para aprender sobre os pássaros, para construir conhecimentos acerca das características de cada espécie, conhecer o som de cada uma. O ser humano vem, cada vez mais, modificando a paisagem natural, morada dos pássaros, e com isso o contato das crianças que vivem na zona urbana com essas espécies vêm se tornando ainda mais escasso.

Retomando Larrosa, como privilegiar o saber da experiência, esse possível quando se observa os pássaros livres na natureza, quando as demandas externas cobram intensamente o saber da informação? Conversando com o professor, ele nos conta sobre uma dificuldade enfrentada e que é comum a nós: a dificuldade de fazer encontro entre os conteúdos do livro e a realidade dos alunos. Como ensinar a crianças do campo sobre conceitos e lugares que nunca viram e talvez nunca ouviram falar? Como prepará-los para as provas externas? O que fazer para que se sintam bem para as etapas seguintes, que não seguem essa mesma lógica temporal?

O professor relata que, em Leonera, a sua busca é por uma educação que prepare as crianças para esse convívio quando chegar o momento, mas que, em todo o tempo em que ainda estiverem com ele, vivenciem práticas filosóficas, questionadoras, inventivas, junto à natureza e à abertura dos sentidos para o encontro com ela. Observamos uma postura de vida que se assume educadora, entregue à vivência e potência do momento. O que podemos oferecer às nossas crianças em aula? Como inventar práticas que, ao mesmo tempo, possibilitem espaçotempos de reflexão e curiosidade, e as preparem para uma possível escolarização “tradicional”? Como pausar o tempo em meio à corrida por conteúdos e avaliações na qual a escola se vê inserida na atualidade?

Diferentes questões atravessam a escola. Quais delas ainda nos ficam dessa experiência colombiana em narrativa? Teriam fim as perguntas? Como alimentá-las?

7. Perguntas mirabolantes: o que ainda nos fica dessa experiência?

Muitas questões borbulham... mirabolantes? Perguntamo-nos... Mirabolantes são as coisas inventadas, delirantes, fantasiosas, espantosas, extraordinárias, espetaculares, surpreendentes, fantásticas, incríveis - segundo as significações encontradas nos dicionários. Mas dando “sentido” ao “mirabolante”, que perguntas inventadas, delirantes, fantasiosas, espantosas, extraordinárias, espetaculares, surpreendentes, fantásticas e incríveis ainda nos ficam? Que perguntas gostaríamos de deixar com você, leitor ou leitora? Que perguntas estas nossas levam você a mirabolante em (novas) perguntas?

Sabendo que perguntas geram outras, algumas que se fizeram latentes ao longo dessa escrita são: qual o tempo de uma aula? Uma aula é um tempo suspenso? É acampar, sentar-se com nossas perguntas ao redor de uma fogueira?

É aquilo que acontece quando estamos presentes? O que nos torna presentes em uma aula? Seria a aula uma forma de se(r) fazer presente filosoficamente? Pensar o tempo nos aproxima ou distancia da essência de uma aula?

E, mais, o que é inegociável quando pensamos em uma educação filosófica? Como equilibrar a balança do tempo, dando conta de uma *skholé* e um *krónos*? Qual o papel do professor nesse malabarismo? E da escola? Como criar "quintais", ainda que dentro da sala de aula? Seria esse o caminho quando sair dela não é uma opção? Seriam possíveis quantos e quais modos de fazer escola? Toda escola abriga *skholé*? Toda escola se constitui em espaço público para tempo livre? Toda escola acolhe o espaço e o tempo para fazermos tudo aquilo que não teríamos tempo para dispor em outro espaço? O que constitui uma escola? O que se faz diante de uma experiência vivida e pensada, que nos atravessa e afeta de maneira profunda? Talvez, escrever um texto com as memórias do vivido em narrativa possa ser um bom (novo) (re)começo...

Referências bibliográficas

- Aula. 2025. In: Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa [online]. Porto: Porto Editora.
-
- Barros, Manoel de. 2003. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta.
-
- Barros, Manoel de. 2015. *Meu quintal é maior do que o mundo* [recurso eletrônico]. 1. ed. - Rio de Janeiro: Objetiva.
-
- Bondía, Jorge Larrosa. 2002. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ. [online]. No. 19. 20-28.
-
- Certeau, Michel de. 1998. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3 ed. Petrópolis: Vozes.
-
- Contage, Daniel Gaivota. 2022. *Poética do deslocamento: nomadismo, diferença e narrativa na Escola-Viagem*. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI Edições.
-
- Deleuze, Gilles; Guatarri, Félix. 1995. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: 34.
-
- Freire, Ana Maria Araújo (org.). 2021. *A palavra boniteza na leitura do Mundo de Paulo Freire*. São Paulo: Paz e Terra.
-
- Freire, Paulo. 2015. À sombra desta mangueira [recurso eletrônico]. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
-
- Gadotti, Moacir. 2011. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
-
- Haynes, Joanna; Murris, Karin. 2011. The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 45, No. 2. 285–303.
-
- Kohan, Walter Omar. 2003. O ensino da Filosofia frente à educação como formação. In: Gallo, Sílvio; Cornelli, Gabriele; Danelon, Márcio (orgs.). *Filosofia do ensino de Filosofia*. Petrópolis: Vozes.
-
- Kohan, Walter Omar (Org.). 2004. *Lugares da infância: filosofia*. DP&A: São Paulo.
-
- Kohan, Walter Omar. 2020. Tempos da escola em tempos de pandemia e necropolítica. Ponta Grossa: *Rev. Práxis Educativa*. Vol. 15. 1-9.
-

Kohan, Walter O. 2020. Paulo Freire e a (sua) infância educadora. In: Silva, Marta Regina Paulo da; Mafra, Jason Ferreira (org.). *Paulo Freire e a Educação das Crianças*. São Paulo: BT Acadêmica. 83-100.

Leal, Bernardina. 2004. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: Kohan, Walter Omar (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A. 19-30.

Lipman, Matthew. 1990. *A Filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus.

Lipman, Matthew. 1998. Como nasceu Filosofia para Crianças. In: Kohan, Walter Omar; Wuensch, Ana Mírian. *Filosofia para crianças*. Petrópolis, RJ: Vozes. 21-27.

López, Maximiliano Valério. 2008. Infância e colonialidade. In: Vasconcelos, Tânia. *Reflexões sobre infância e cultura*. Niterói: EdUFF. 21-37.

Lugar. 2025. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/lugar/>>.

Mafra, Jason F. (org.). 2020. *Paulo Freire e a educação das crianças*. São Paulo: BT Acadêmica.

Murris, Karin. 2000. *Can children do philosophy?* Journal of Philosophy of Education. Vol. 34, No. 2. 261-279.

Ranciere, Jacques. 2002. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica.

Rechia, Karen C. et al. 2017. Elogio da escola: o desafio de pensar uma forma sem função. In: Bondía, Jorge Larrosa (Org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica. 9-18.

Santos, Antônio Bispo dos. 2023. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/ PISEAGRAMA.