

## Educação pensada a partir da infância como categoria filosófica<sup>7</sup>

Ofélia Maria Marcondes  
Rita de Cássia de Campos Andery  
Sandro Adrian Baraldi<sup>8</sup>

*Submetido em: julho de 2017.*  
*Aprovado em: novembro de 2017.*

A infância, tema recorrente nos cursos de formação de educadores, aparece em disciplinas como História da Educação e Psicologia a partir de sua definição: uma etapa do desenvolvimento humano a ser superada pela maturidade e como condição para o crescimento, que exige a presença de uma geração mais experiente que insira a geração menos experiente no mundo da cultura. A criança deve ser conduzida da minoridade à maioria. O emancipado é o adulto, o maduro. A criança não tem razão, nem conhecimento, não tem voz e nem linguagem, não tem logos, não é dona de si mesma, é incapaz e suas capacidades estão em potência. À infância destina-se o nada, o ausente, o que falta, mas também o que é repleto de possibilidades de experiências.

Entendemos categoria filosófica como um conceito geral que nos permite refletir e estabelecer diversas e possíveis relações entre ideias ou fatos. A infância é uma categoria filosófica porque é na infância que buscamos os porquês e é, a partir dela, que é possível olhar para a filosofia. Estamos na mesma posição infantil a cada vez que pensamos ou perguntamos sobre a existência, a vida e a morte, nós e o outro, a realidade. A infância é a busca do novo, é possibilidades. Na infância construímos tempos que ainda não existem, usamos a imaginação livremente, criamos soluções; é ruptura e repetição. A criança está aberta às experiências, desejosa, quer o novo, é ativa. Negar a infância seria negar a experiência. Há uma ligação necessária entre essas duas categorias – infância e experiência – no sentido de que a primeira é condição para a segunda. Manter uma atitude filosófica infantil, ou seja, que questiona sobre o ser, o

---

<sup>7</sup> Artigo resultante de trabalho apresentado no XVII encontro do NESEF. Curitiba, UFPR, 22 e 23 de junho de 2017.

<sup>8</sup> (1) **Ofélia Maria Marcondes** .Doutoranda e Mestre em Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação/USP. Professora do Instituto Federal de Educação de São Paulo - IFSP - Câmpus Itapetininga. Pesquisadora do GRUPEFE/ UNINOVE. *E mail: ofelia.marcondes@ifsp.edu.br*. (2) **Rita de Cássia de Campos Andery** Mestre em Educação - Professora Univás. Pesquisadora do GRUPEFE/ UNINOVE. *E mail: rita.andery@yahoo.com.br*. (3) **Sandro Adrian Baraldi**. Mestre e doutorando em Filosofia da Educação - FEUSP. Pesquisador do GRUPEFE/ UNINOVE. *E mail: sandrobaraldi@gmail.com*

fazer e o mundo é um dos objetivos da educação para o pensar, principalmente a partir da filosofia de Lipman. O objetivo deste texto é apresentar uma breve reflexão sobre a infância como categoria filosófica e como instrumento que nos permita questionar a própria prática e seus fundamentos já estabelecidos.

### **1. Manter-se infantil é estar aberto às experiências**

John Dewey ocupou a chefia do Departamento de Filosofia da Universidade de Chicago em 1894, e assim ficou responsável tanto pela psicologia quanto pela pedagogia. Em 1900, foi Presidente da Associação Americana de Psicologia; Presidente da Sociedade Filosófica Americana em 1905. Em resumo: Dewey foi filósofo, psicólogo e pedagogo. Quando se fala de Dewey desconhece-se quão ampla foi a sua atuação e quão sofisticado e variado é o seu pensamento.

James W. Garrison, professor de filosofia da educação no College of Human Resources and Education, na Virginia, EUA, diz que muitos educadores pensam na Filosofia da Educação como uma aplicação compelida pelos resultados que derivam dos estudos de filosofias mais sérias e por isso tendem a relegar John Dewey à periferia do panteão filosófico. E continua, desabafando: “Talvez deveríamos parar de tentar entender de uma vez por todas Dewey como um filósofo da educação” (GARRISON in HICKMAN, 1998, p. 63).

Larry Hickman, diretor do Center for Dewey Studies e professor de filosofia da Southern Illinois University de Carbondale, E.U.A, vai mais longe e sustenta que

mais de meio século antes do termo “pós-modernismo” ser usado como uma ideia filosófica, o Pragmatismo clássico já havia adotado muitos dos seus avanços, incluindo o “antifundacionalismo”, e uma atitude contrária relacionada à metafísica tradicional que equivale a rejeição do que mais tarde Jean-François Lyotard chamou de uma “grande narrativa”. Do ponto de vista do Pragmatismo clássico, no entanto, o pós-modernismo continua a sofrer duas grandes dificuldades que o pragmático já havia resolvido: como explicar e usar a objetividade; e como encerrar processos de auto-referencialidade infinita, redescrição e reinterpretação de maneira que possam produzir plataformas de ação confiáveis (HICKMAN, 2007, p. 2, grifos do autor).

Para Hickman, quando os pós-modernos chegarem ao fim do caminho encontrarão Dewey esperando por eles (Cf. Hickman, 2007, p. 13). Isso foi reforçado em 2012 por meio de um manuscrito que tinha sido perdido em 1947, escrito por Dewey já com 87 anos, que foi encontrado por Phillip Deen, professor da University of

New Hampshire at Manchester, EUA, e que rendeu um livro póstumo com as últimas conclusões de Dewey sobre o seu “naturalismo cultural” (Cf. DEEN, 2012, p. xiii), termo cunhado por Dewey sobre a sua filosofia que não foi muito explorado. Recentemente, estudiosos de Dewey, como Thomas Alexander, estão empenhados em mudar essa visão:

O "pragmatismo" em si é um termo pobre para se referir às filosofias de C.S. Peirce, William James, John Dewey e George Herbert Mead. Na melhor das hipóteses, captura apenas uma parte de suas posições, mas perde a metafísica e a semiótica de Peirce e o empirismo radical de James. O termo preferido de Dewey para a sua filosofia como um todo (e não apenas seu instrumentalismo) era "naturalismo cultural" (ALEXANDER, 2014, p. 65, grifo do autor).

Essa mudança de terminologia não afeta a filosofia deweyana em si, apenas desenquadra Dewey de uma rotina discursiva que compele o seu trabalho a uma terminologia viciada por preconceitos que não tem cabimento. Após um século de uso, o termo “pragmatismo” é visto pelo senso comum como uma ética da ação pecuniária desvinculada de qualquer princípio moral e o termo “instrumentalismo”, por conta da Escola de Frankfurt, tem uma acepção pejorativa no Brasil, que talvez seja pior que o termo pragmatismo, por retirar qualquer vínculo ético e moral do comportamento, confundindo-se com a “banalidade do mal” de Hannah Arendt.

Bem, Dewey ficaria muito magoado se soubesse o que foi feito da sua filosofia social. Nas palavras de Garrison, “Dewey foi um socialista radical” e sua filosofia põe a vida associada cooperativa como forma moral de arbítrio para as questões humanas. Bem diferente do que se entende pelo pensamento deweyano.

Portanto, tom que pretendo adotar nesse trabalho, revisitar o discurso de Dewey sob uma ótica mais livre desses pressupostos que rotulam o filósofo inadequadamente, tem uma certa novidade no Brasil.

O método que Dewey usa para entender a Natureza é o que chama de empirismo natural que se propõe universal por admitir a experiência primeira como parâmetro de compreensão. Pretende retirar o véu natural usando por árbitro a experiência: o que experimentamos com a Natureza. A

experiência está *fora* assim como está *dentro* da natureza. Não é a experiência que é experimentada, mas pedras, plantas, animais, doenças, saúde, temperatura, eletricidade, e assim por diante. Coisas interagindo de certos modos *são* experiência; elas são o que é experimentado” (DEWEY, 1958, p.4a, grifo do autor).

Dewey busca os traços mais fundamentais que todos podemos experimentar,

sem discussão. Então, o que todos, sem discussão, podemos experimentar? Começa-se pelas necessidades: o que todos necessitam? Oras, comer, respirar, e para isso necessitamos de um corpo e sensores corporais que nos auxiliem a realizar essas ações. Comer e respirar são experiências; utilizar um corpo e sensores corporais também. Isso está dado como requisitos iniciais. O que podemos dizer disso sem escapar do escopo do método? Que em algum momento do início de uma história individual houve uma série de incômodos provocados pelas sensações, incômodos que a princípio não são reconhecidos, impulsos vagos que incomodam, tiram o ser de uma situação confortável para uma situação desconfortável. Essas sensações, como a fome, a dor, o medo, são incômodos difusos que só adquirem significação pela mãe desse ser, ou por outra criatura que aí esteja procurando cooperar com a vida desse ser novíssimo.

Por isso, Dewey diz que somos seres sociais. Antes de qualquer coisa é necessária a atitude benigna de um ser que nos ensine alguma coisa, a comer, a respirar, por exemplo. “A aprendizagem [educação] é o movimento de um desequilíbrio inicial (confusão, dúvida) para o equilíbrio (satisfação, conhecimento)” (HILDEBRAND, 2008, p. 18). Entende-se agora porque Dewey devotou-se à educação. Ela é o pilar da vida humana e com esta se confunde, podemos até dizer que sem educação não há vida humana.

Em suma: temos um ser com necessidades que só aprende que é um “ser” e só percebe que tem “necessidades” quando algum outro ser lhe ensinou isso. Poderia até ser um lobo quem ensina, como na história do menino-lobo Mogli ou na história de Roma em que Rômulo e Remo, fundadores de Roma, foram criados por uma loba. Portanto, o contato social é absolutamente imprescindível.

E como chegamos a nos entender como um ser? Pelas experiências. A experiência dos impulsos, posteriormente reconhecidos como sensações, depois de adquirirem uma significação pelo meio social tornam-se hábitos.

Em breves palavras, o significado das atividades naturais não é natural, senão adquirido, depende das interações com um meio social maduro [...] No caso de seres humanos, a raiva ou violência [...] é tão despida de significação quanto uma rajada de vento num pântano, não passa de um espasmo físico, de um dispersivo e cego rompimento de energias vãs [...] Assim como todas as formas semelhantes de raiva não são meros impulsos, mas sim hábitos formados sob a influência de associações com pessoas que já possuem hábitos e os revelam no comportamento que transforma correntes nervosas cegas em raiva significativa (DEWEY, 1956, p. 79-80).

E o que é “experiência”? Sendo ela o princípio de tudo, como se define?

A experiência se confunde com a ideia de mente que é onde estão todas as experiências. A mente, que se forma pelas experiências comunicativas (Cf. DEWEY, 1958, p. xiii), é “um fluxo em movimento, uma constante mudança que, no entanto, tem eixo e direção” (DEWEY, 1958, p. 282). Assim, esse redemoinho significacional, compreende um ser de impulsos e sensações que está sendo submetido a uma tensão contínua em um meio ambiente constitutivo e operativo. Esse redemoinho significacional não está no cérebro nem nos objetos: é um instrumento, tático e estratégico, que serve ao ser para viver. O que temos então não é um “objeto” chamado experiência, nem um “sujeito” formado por ela, mas uma situação produzida por este redemoinho significacional que é o próprio sujeito a que estamos acostumados a chamar por um nome.

Este “redemoinho significacional” é o corpo, a mente, o ambiente, tudo junto. Por isso é complicado falar de um sujeito como uma entidade biológica e ontológica. O sujeito é tudo isso: “um centro de gravidade de narrativas para um corpo humano de narrativas rodopiantes” (DENNETT, 2017, Locais do Kindle 7099-7100).

Desenvolvendo uma definição para esse *nexus* de narrativas históricas, na região mais central desse redemoinho, onde os significados se reúnem de modo mais compactado, no buraco negro da consciência, onde todas as situações se aglomeram à espera de uma significação, portanto um núcleo de significações, esse sujeito, o eu, constituído por tudo isso junto e que é o centro do redemoinho, o verdadeiro olho do furacão da subjetividade, este permanece infantil durante toda a vida porque as experimentações acontecem continuamente como novidades. Sempre são novidades porque estamos diferentes a cada momento.

Essa imagem do redemoinho significacional é bem apropriada porque nos revela que esse centro, a nossa consciência, também se move de acordo com as significações que o orientam. Por isso é necessária a percepção de que somos mutáveis redemoinhos de significados enquanto estamos sendo o que somos.

O propósito que é sugerido diante desta postura é a permanente busca de experiências que nos trazem novas significações. Ter experiências significa crescer, acumular conhecimento, desenvolver, de algum modo, o que ainda não foi desenvolvido, ou imaturidade, como foi chamado por Dewey (Cf. DEWEY, 1959, p. 45). A interdependência social aí está para colaborar com o desenvolvimento de cada um e de todos. Esse crescimento, essa busca por mais significações, só é possível quando nos permitimos, e quando permitimos a outros, intencionalmente, ter

experiências. “A aptidão especial de um imaturo para crescer constitui sua plasticidade” (DEWEY, 1959, p. 47).

A ideia, então, é que nós, educadores, estimulemos esse impulso vital de crescimento, de aprender com as experiências, e não tentar destruí-lo forçando o educando à conformação de regras que não sabemos por quanto tempo estarão aí, e que nem sabemos para que servem. É fundamental, para nós educadores e para nossos educandos, procurar a adequação a um mundo inconstante o que só acontecerá por intermédio desse impulso natural, o de termos experiências e aprendermos com elas, que aí está para renovar a solução de problemas. Assim, a categoria infância, sob a ótica deweyana, é a disposição de termos experiências. Sem essa intencionalidade não haverá significação e, portanto, crescimento.

## 2. A infância como categoria filosófica

Pensamos sistematicamente sobre algo que se apresenta como questão ou problema dada nossa relação necessária com o meio – natural e cultural –, perguntamos sobre nós mesmos, sobre a realidade que nos cerca, sobre a própria existência humana e destas questões resultam concepções ou modos de entendimento sobre “o mundo”. Somente por meio de um pensamento crítico sobre as significações presentes na cultura é que surge a possibilidade de reorientação do agir e do pensar. Por onde, porém, começar esse exercício de pensar criticamente? Como podemos abordar filosoficamente problemas como o que é a realidade, como alcançamos a felicidade, o que é educar, o que é o bom, o belo, a verdade? Um dos caminhos é assumir *uma certa atitude filosófica infantil*. Nas palavras de Walter Kohan,

pensar de verdade, pensar-se a si mesmo, fazer da filosofia um exercício de se colocar a si mesmo em questão exige, a cada momento, ir até a mais recôndita infância do pensamento, começar a pensar tudo de novo como se nunca tivéssemos pensado, como se, a cada vez, estivéssemos pensando pela primeira vez. Assim, a infância é quase uma condição da filosofia (KOHAN, 2015, p. 217).

A infância nos convida a suspender nossos saberes, a “pensarmos sem pressupostos”, a questionar nossas ações, a buscar os porquês, a nos colocarmos naquela situação de admiração diante do mundo e das coisas do mundo; é a própria situação do filósofo: construir e compreender os significados das coisas da natureza como natureza e da natureza como cultura.

Se, por um lado a infância pode ser comparada a uma certa condição de ignorância, por outro, ela é condição para o crescimento. Crescimento tomado aqui no sentido deweyano da marcha cumulativa de ações e experiências que são úteis para as novas ações e novas experiências. Não deixamos de ser crianças e nos tornamos adultos apenas como uma fase e outra, a vida é fluxo e ser imaturo mantém uma relação direta como o conhecimento. A imaturidade é aquela condição que permite a interdependência dos indivíduos. Diante dos conhecimentos da física, meus avós se mantiveram ignorantes, infantes, imaturos, em outros termos, sem uma certa racionalidade para compreender o mundo segundo as leis da ciência, mas sábios, maduros e preparados na condução do trabalho cotidiano da produção da existência.

A imaturidade da infância como dependência exige do adulto uma série de opções de ações que possam auxiliar o infante na construção de significações e sentidos que permitam aprender a aprender e assim a fazer as melhores escolhas na condução de suas ações. O adulto também se modifica na relação com a criança, aqui, sim, etapa de seu desenvolvimento humano. Essa relação entre aquele ser mais maduro com o ser mais imaturo resulta no crescimento de ambos, há uma interrelação que permeia o crescimento. O que se aprende, portanto, é como conduzir as ações segundo a interdependência com os outros e com o meio. A infância, nestes exemplos, torna-se condição para o próprio crescimento social. A infância, então, não é ausência, mas é uma presença que coloca em movimento os processos de interdependência e cooperação.

A infância é a busca do novo, é possibilidades. Na infância construímos tempos que ainda não existem, usamos a imaginação livremente, criamos soluções; é ruptura e repetição. A criança está aberta às experiências, desejosa, quer o novo, é ativa. Negar a infância seria negar a experiência, pensada aqui em termos deweyanos, como resultado das interações do ser humano e seu meio em virtude dos problemas que este impõe. É na continuidade de nossas experiências que nos constituímos sujeitos históricos, inacabados, em crescimento. Há uma ligação necessária entre essas duas categorias – infância e experiência – no sentido de que a primeira é condição para a segunda. É por esta razão que Kohan afirma: “No humano, a infância é a condição da história” (KOHAN, 2005, p. 243), e, sendo história, é transformação, ou seja, é aquilo que resulta na e da ação sobre o mundo, fruto de questionamentos, elaboração e reelaboração de significados.

Dewey afirma colocar a infância como idealismo,

pois com todas as suas estravagâncias e incertezas, suas expansões e reservas, as crianças são provas permanentes que existe a vida na qual o desenvolvimento constitui normalidade, não anomalia, a atividade um deleite, não uma tarefa e a formação de hábitos uma expansão de poder, jamais retração (DEWEY, 1956, p. 86).

Desenvolvimento que não cessa na idade adulta; a atividade está numa relação necessária com o fluxo da vida; onde não há atividade, há morte; e a infância é justamente a condição da atividade, da formação de hábitos, da expansão das experiências. A criança joga, imagina, vive papéis sociais relevantes para sua aprendizagem, brinca de faz-de-conta. Com o advento da lógica numa mente capaz de ter ideias claras e distintas, a imaginação sai de moda. O raciocínio lógico reina absoluto. A dialética que se propõe é que o adulto se mantenha infantil no sentido da permanente possibilidade de imaginar, de criar o novo, de estar aberto às experiências e às aprendizagens. E nisso concordamos com Kohan: “a infância já não como idade cronológica, mas como uma possibilidade afirmativa do pensar, como uma metáfora da gênese de um novo pensar” (KOHAN, 2005, p. 18), que faz eco ao pensamento de Dewey:

Enquanto a infância faz prova eloquente da possibilidade da renovação de hábitos pelos impulsos, estes jamais cessam completamente de desempenhar o seu papel vivificante na vida adulta. Se assim não fosse a vida petrificar-se-ia e a sociedade condenar-se-ia à estagnação (DEWEY, 1956, p. 86).

A infância como categoria filosófica para pensar a Filosofia da Educação nos cursos de formação de professores é uma possibilidade para pensarmos a práxis educativa nos colocando questões já formuladas como se fosse a primeira vez a serem pensadas. O que é educar? É possível educar e/ou educar-se? É possível conhecer? Quais os conteúdos e saberes válidos na construção do currículo? Quais valores estão associados à avaliação? Os porquês da infância são os que impulsionam a força criadora da própria existência humana nos colocando na posição de eternos aprendizes.

### **3. Educação para o pensar: uma das formas de se manter a atitude infantil questionadora**

Pensando em como manter uma atitude infantil questionadora que surge já na mais tenra idade, trazemos à baila o trabalho filosófico de Lipman entre tantos outros existentes e quando tratamos da infância e da Filosofia para Crianças vemos que esta tinha por objetivo desenvolver a criticidade, o ato de pensar reflexivamente, que,



conforme Lipman, é entender o raciocínio, o método do pensamento, de modo a realizá-lo visando o melhor resultado. Como o ato de pensar é um meio de associar ideias, ou conhecimentos que irão produzir significados, sentido, se faz necessário haver criticidade no processo do pensamento e isso se faz a partir da reflexão, da análise minuciosa usando critérios e se deslocando do senso comum, que não se trata de um conhecimento inferior, e sim de um conhecimento fragmentário, de herança e, por isso, não questionado.

Segundo Daniel, a Filosofia – Educação para o Pensar é uma reconstrução da filosofia e assim coopera para que haja uma modificação na educação, uma vez que ela, a filosofia, deve levar a criança a utilizar o processo filosófico, não para gerar pensadores mirins, mas para auxiliá-la na reflexão sobre situações corriqueiras, elementos que costumam passar despercebidos por todos nós; que as crianças participem de discussões, que sejam capazes de conhecer normas e critérios para chegar à elaboração do próprio pensamento, discernindo o que é correto ou não para sua vivência, dentro dos valores éticos e morais, tornando-se assim responsável e consciente das consequências de suas escolhas.

Assim, "fazer filosofia" consiste, por um lado, em refletir sobre conceitos, tais como a verdade, a justiça, a relação, o significado, que pertencem a uma ordem muito mais geral para serem estudados pelas outras disciplinas; por outro lado, é participar de discussões sobre os critérios e normas que envolvem esses conceitos. É essa concepção da prática filosófica que a Filosofia para crianças privilegia. (DANIEL, 2000, p. 10)

Quanto ao filosofar, Lipman vem nos trazer que as crianças podem e devem filosofar, pensar filosoficamente, pois ela está a procura de significados, de respostas e questionamentos. E sabemos que Lipman nunca teve a intenção de formar filósofos e sim ensinar a criança a filosofar. A filosofia, para Lipman, deve ser livre, ativa, deve ser uma experiência, e não estar ligada a uma filosofia puramente direcionada aos estudos filosóficos, que é importante, mas não essencial. Ela precisa ser percebida nos atos cotidianos, na fala, gestos e olhares, vivemos em um mundo rodeado pela filosofia e não nos atentamos a isso, deixamos passar fatos importantes de total relevância para a construção de um pensamento reflexivo. É importante que a criança perceba a prática, que ela veja a filosofia acontecendo em sua vida.

Observando a ponte entre o ideário de Lipman e Dewey elaborada por Marie-France Daniel, na obra “A Filosofia e as Crianças”, podemos compreender que, dentre os filósofos norte-americanos que influenciaram educadores de várias partes do mundo,

ambos acreditavam no poder da inteligência por meio do desenvolvimento do pensar como fonte capaz de transformar, refletir, questionar e argumentar sobre os fatos vivenciados e questões do meio. Também mantinham a mesma opinião sobre unir teoria e prática, como dois pontos de uma mesma reta. Para ambos somente a capacidade de pensar pode ser produto questionador para uma mudança possível da realidade presente.

Segundo Daniel, Lipman e Dewey compactuavam da visão de que a educação deve ter como premissa a valorização da capacidade de pensar dos alunos, com foco na sua elaboração de pensamento para seu crescimento tanto na área física, como emocional e intelectual. Esta incidência sobre o pensar não pode corresponder ao emprego da aprendizagem sobre um tema ou conteúdo específico, mas corresponder às necessidades dos alunos, aos problemas e conflitos vividos por eles, sempre buscando meios para resolvê-los. Portanto, o olhar sobre esse aluno deve englobar sua totalidade e a aprendizagem deve transcender o enfoque temático de uma disciplina.

Outro ponto de cotejamento destes dois pensadores é a crença de que a aprendizagem só ocorre mediante problemas reais, desafiadores, que impulsionem os alunos à reflexão, criando redes de relações, hipóteses e soluções. Assim, experiência e praticidade são pontos efusivos para criar um ambiente de aprendizagem e dinamicidade do pensar. Daniel afirma que o pensar, nessas duas dinâmicas, representa a chave para iniciar uma aprendizagem significativa e real, pois ao possibilitar que o aluno raciocine, aplicando sua inteligência, cria a condição de reconstrução desse saber, gerando assim novos conhecimentos. Essa é a essência da educação reflexiva e do pensar fundamentados no Programa de Filosofia para Crianças de Lipman e pela filosofia de John Dewey que defende os procedimentos que ofereçam condições para o aluno raciocinar e elaborar os próprios conceitos para depois confrontar com o conhecimento sistematizado.

Há ainda que se destacar que ao procurar desenvolver uma educação adepta do pensar é necessário arquitetar o espaço e a forma como ela pode ocorrer. Cada vez que olhamos e analisamos a educação atual, observamos que não há como trabalhar com uma educação para o pensar sem um ambiente democrático, como se verifica no pensamento de Dewey, para quem a democracia é a mola propulsora do desenvolvimento dos indivíduos, utilizada como aglutinadora de ideias e modo de vida social enriquecido pelo compartilhar das experiências.

Lipman salienta a necessidade de que, para ocorrer uma verdadeira “Educação para o Pensar”, o professor e o aluno deveriam tornar-se investigadores de uma

comunidade de investigação filosófica.

O papel do professor de filosofia para crianças não é o de responder as perguntas, mas de facilitar o surgimento das perguntas dos estudantes, tanto quanto sua busca de respostas. O professor de filosofia para crianças deve insistir para que os estudantes considerem as ideias que permeiam as discussões na sala de aula em termo de seus marcos referenciais ou contexto. (LIPMAN, 1990, p.173)

Partindo desta afirmação podemos discorrer sobre a comunidade de investigação filosófica, metodologia usada por Lipman para colocar em prática o filosofar com crianças ou na infância, mas não podemos deixar de considerar que diversas formas para se trabalhar o pensar na infância hoje, há vários estudiosos se debruçando sobre esse tema e Lipman nos lembra de que este movimento de reflexão não se fecha, pois a Filosofia está, por assim dizer, em ângulos retos com as outras disciplinas, de modo que juntas, como urdidura e trama, se interpenetram e se entrelaçam até produzirem um tecido sem costuras, nutrindo nosso arcabouço de reflexões.

Defendemos aqui que é necessária uma educação que emancipe as crianças para que sejam adultos capazes de se autoconduzirem, ao mesmo tempo que essa mesma educação seja um processo que ofereça as melhores condições para que as crianças mantenham a atitude infantil questionadora como ferramenta para a compreensão do mundo. Nesta perspectiva, a Filosofia para o pensar é uma das metodologias possíveis para este fim.

Cabe salientar que manter-se infantil não é sinônimo de irresponsabilidade, de uma vida solta, imaginativa, antes, é admirar-se com o mundo, querer compreender as relações, buscar soluções criativas, estar aberto a experiências. Nas palavras de Dewey,

não podemos renunciar totalmente às ideias de que nas atividades informais das crianças e dos jovens há as possibilidades de uma vida melhor para a comunidade bem como para os indivíduos daqui e dali. Esse senso indistinto constitui o fundamento do nosso firme idealismo com referência à infância, pois com todas as suas extravagâncias e incertezas, suas expansões e reservas, as crianças são provas permanentes que existe a vida na qual o desenvolvimento constitui normalidade, não anomalia, a atividade um deleite, não uma tarefa e a formação de hábitos uma expansão de poder, jamais retração. [...] invejamos as crianças pelo amor que elas devotam a novas experiências, pela perseverança que empregam em extrair até a última gota de ensinamentos de cada situação, pela vital seriedade com que elas se colocam em contato com coisas que para nós esvaziaram-se de interesse (DEWEY, 1956, p. 85-86).

## REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Thomas. Linguistic Pragmatism and Cultural Naturalism: Noncognitive Experience, Culture, and the Human Eros. **European Journal of Pragmatism and American Philosophy**, VI, 2, 2014.

DANIEL, M. **A filosofia e as crianças**. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

DEEN, Phillip. Introduction. In: DEWEY, John. **Unmodern philosophy and modern philosophy**. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 2012.

DENNETT, Daniel C. **Consciousness Explained**. Little, Brown and Company. Edição do Kindle, 2017.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. 3ª edição. S. Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experience and Nature**. New York: Dover Publications, Inc. 1958.

DEWEY, John. **Natureza humana e conduta**. Bauru: Tipografias e livrarias Brasil S.A., 1956.

GARRISON, James W. John Dewey's Philosophy as Education. In: HICKMAN, Larry A. (org.). **Reading Dewey: interpretations for a postmodern generation**. Indiana: Indiana University Press, 1998.

HICKMAN, Larry A. **Pragmatism as post-postmodernism**. New York: Fordham University Press. 2007.

HILDEBRAND, David. **Dewey, a beginner's guide**. Oxford: Oneworld, 2008.

KOHAN, Walter O. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter O. Visões de filosofia: infância. **ALEA**, Rio de Janeiro, vol. 17/2, p. 216-226, jul-dez 2015.

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. São Paulo/SP: Summus, 1990.