

**A AÇÃO PEDAGÓGICA INTELIGENTE: REFLEXÕES À LUZ DO
PRAGMATISMO DE JOHN DEWEY**

***THE INTELLIGENT PEDAGOGICAL ACTION: REFLECTIONS IN THE
LIGHT OF JOHN DEWEY'S PRAGMATISM***

Jenerton Arlan Schütz

jenerton.xitz@hotmail.com

Doutorando em Educação nas Ciências (UNIJUI)

Ivan Luís Schwengber

ivan.s@unochapeco.edu.br

Mestrando em Educação (Unochapecó)

RESUMO

Este texto aborda a questão da falta de interesse e o mau uso da disciplina como um problema filosófico da educação. Parte-se de uma reflexão teórica para repensar os conceitos e a forma de abordagem da temática. A partir do pragmatismo de John Dewey, o presente escrito objetiva investigar a ação pedagógica inteligente no contexto da educação escolar. Outrossim, faz-se necessário indagar sobre os princípios que podem ser considerados coerentes com a ação pedagógica inteligente. Nesse sentido, a hipótese que aqui asseguramos considera que uma ação pedagógica inteligente refere-se ao momento em que educamos a vontade do sujeito, fazendo com que este seja considerado em seu contexto social e na temporalidade (longa) em que a educação se insere.

Palavras-chaves: Disciplina. Interesse. Vontade.

ABSTRACT

This text approaches the question of the lack of interest and the misuse of the discipline as a philosophical problem of the education, part of a theoretical reflection to rethink the concepts and the approach form thematic. From the pragmatism of John Dewey, the present paper aims to investigate intelligent pedagogical action in the context of school education. Also, it is necessary to inquire about the principles that can be considered coherent with the intelligent pedagogical action. In this sense, the hypothesis that we assert here, considers that an intelligent pedagogical action, refers to the moment in which we are educating the subject's will, making it be considered in its social context and in the (long) temporality in which education inserts.

Keywords: Discipline. Interest. Will.

INTRODUÇÃO

No contexto pedagógico, podemos considerar que os alunos encontram certo grau de motivação no ambiente escolar contemporâneo. Tal relação depende, prioritariamente, do interesse do aluno e da qualidade do ambiente em que este se encontra. Há, entretanto, uma patologia que impossibilita uma relação concreta e saudável nas escolas, apresentando uma multivariada gênese, que vai das péssimas condições de infraestrutura de um grande contingente de nossas escolas públicas à precariedade da formação e à valorização dos professores que nelas atuam. Além disso, podemos também assegurar que existe, na educação escolar hodierna, um grave problema com a indisciplina escolar. A dificuldade de respeito dos jovens em relação ao seu mestre e, muitas vezes, inclusive, aos seus pares, é um problema formativo, ético e cultural na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, vários são os fatores interpessoais que o professor necessita oferecer aos seus alunos a fim de que encontrem um suporte seguro na escola. Podemos citar: a autoestima, a direção de metas, o estímulo, a utilização de tecnologias, a ludicidade, a inovação, a adequação às vontades dos alunos etc., tudo para que o aluno se torne interessado pela aula, pelo conteúdo e pela escola. Ademais, a indisciplina se faz presente nas escolas e se manifesta das mais variadas formas: ao jogar papezinhos no colega, por meio de conversas que atrapalham o bom andamento da aula, e, até mesmo, na violência e no vandalismo no ambiente escolar.

Se, por um lado, constatamos que há um grave problema de indisciplina em nossas escolas, por outro, vários são os fatores que contribuem para a falta de interesse dos alunos, o que só consolida a afirmação de que temos um sistema formativo que necessita ser (re)pensado. Nesse caso, necessitamos que os alunos sejam constantemente desafiados, mobilizados, sensibilizados. Eles devem perceber a relação entre o conteúdo e seu contexto diário, as suas necessidades, os seus problemas e interesses, por isso, é imprescindível a criação de um clima de predisposição favorável à aprendizagem. Tais movimentos ajudam a criar possibilidades para uma ação pedagógica inteligente.

Nessa direção, este texto aborda a questão da falta de interesse e o mau uso da disciplina como um problema filosófico da educação, parte-se, por isso, de uma reflexão teórica para repensar conceitos e a forma de abordagem da temática. A partir do pragmatismo

de John Dewey, o presente escrito objetiva investigar a ação pedagógica inteligente no contexto da educação escolar. Outrossim, faz-se necessário indagar sobre os princípios que podem ser considerados coerentes com a ação pedagógica inteligente. Nesse sentido, a hipótese que aqui asseguramos considera que uma ação pedagógica inteligente refere-se ao momento em que educamos a vontade do sujeito, fazendo com que este seja considerado em seu contexto social e na temporalidade (longa) em que a educação se insere.

Os professores, em seus planos pedagógicos e estratégias de ensino, pretendem envolver o maior número possível de estudantes nesse processo. Consideramos que uma ação que não alcança seus resultados esperados não é exitosa: a falta de vontade, ou uma vontade forte para alcançar os objetivos, é um problema pedagógico (de instrução) que tem pilares, segundo Dewey, no interesse e na disciplina.

Para tecer os fios da presente temática com o pensamento de Dewey, utiliza-se, especialmente, o Capítulo X, intitulado “*Interesse e Disciplina*”, o qual está presente no conjunto da obra *Democracia e Educação* (1916). Nessa direção, iniciamos situando a relevância do pragmatismo educacional, o que, periféricamente, contribuiu para denunciar e desconstruir o aspecto depreciativo ou negativo do pragmatismo presente nos discursos pedagógicos contemporâneos. Destarte, o presente manuscrito é uma forma de tratamento da questão da falta de interesse e da disciplina à luz das reflexões do pragmatismo de Dewey. Sob a ótica do materialismo-histórico e dialético, algumas das questões aqui abordadas parecem perder o sentido, haja vista a mobilização ideológica e política que se faz em torno dos problemas educacionais.

O PRAGMATISMO PEDAGÓGICO DE DEWEY

A palavra pragmatismo tem um aspecto negativo dentro da tradição pedagógica, em grande parte, pela seguinte máxima: “A interação com as coisas pode criar hábitos de adaptação externa. Mas só conduz a uma atividade que tenha significação e propósito consciente quando se utilizam as coisas para a obtenção de algum resultado” (DEWEY, 1979, p. 36). A coisificação das pessoas e a compreensão de forma negativa, utiliza o Outro ao seu bel prazer, chegando à compreensão popular denominada de “segundas intenções”. Essa

simplificação do problema é somente uma potencialização do aspecto negativo do pragmatismo, que, aqui, pretendemos demonstrar ser errônea.

A origem do termo Pragmatismo é filosófica e atribuída a Pierce. Dewey era segmentário de um Pragmatismo Metodológico, em que a experiência justifica as proposições em conexão com a vida (ABBAGNANO, 2003). Na educação brasileira, o pragmatismo insere-se a partir das reflexões de Anísio Teixeira, que não foram bem aceitas pela tradição histórico-materialista.

O pragmatismo de Dewey e sua relação com a educação faz tecer uma crítica ao modelo tradicional, representado pelo modelo escolástico, no qual prevalecia a passividade do aluno e a necessidade de memorização das verdades universais. O pragmatismo de Dewey serve para repensar as ações pedagógicas e criar uma nova teoria educacional. Vejamos algumas de suas características:

A perspectiva adota uma mudança na estrutura antropológica agenciadora, em que o estudante é um ativo participante de sua formação:

O núcleo da teoria pragmatista da ação repousa no conceito de ser humano como organismo agente, cuja capacidade de produzir e empregar símbolos significativamente permite interagir ativamente consigo mesmo e com o meio físico-social mais amplo (DALBOSCO, 2010, p. 54).

A ação pedagógica inteligente está estruturada sob uma forte noção de linguagem: a relação simbólica entre professores e alunos. Em suma, a ação pedagógica entre sujeitos ativos é realizada através da linguagem.

A segunda característica antropológica deweyana é de romper com o dualismo mente e corpo, tanto no idealismo quanto no realismo. No idealismo, o ensino torna-se contemplativo das verdades essenciais e, por consequência, transcendentais. Toda ação pedagógica tende a adequar nossa alma às estáticas verdades universais, em que a agitação sensível e as paixões corpóreas são uma deturpação. O resultado disso se reflete na escola, a qual deve se aproximar de um monastério, em que o sujeito-aprendiz se purifica de suas meninices joviais, tendendo, desse modo, com seriedade e certo grau de sofrimento, a aceitar os ensinamentos dos mestres.

No realismo, representado pelo behaviorismo ortodoxo, em que predomina um ativismo exacerbado, toda ação pedagógica depende de fatores exteriores e ambientais. Nas escolas, isso se reflete nos recursos tecnológicos utilizados para movimentar a ação

pedagógica, em que o professor deve usar recursos cibernéticos, ou, ainda, recursos predominantemente lúdicos, adquirindo aspecto dramático.

A educação deve agregar algo, pois, assim como o corpo, a mente também se desenvolve. Essa concepção antropológica, expressa em *Democracia e Educação*, é o centro da crítica de Dewey sobre o “conceito substancial e estático de mente” (DALBOSCO, 2010, p. 56). Nota-se que há uma influência do behaviorismo que não dualiza mente e corpo. Destarte, a educação é um fazer que envolve o ser humano como um todo e resulta na relação social democrática. A educação produz resultados para com a democracia.

Uma interpretação desse ideal democrático, salvo suas devidas diferenças, é expressa por Paulo Freire em sua obra *Educação como prática da Liberdade* (1967), quando afirma que: “A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem” (FREIRE, 1967, p. 81), conectando a formação do sujeito com o aspecto social democrático.

O homem é um “organismo agente” (DALBOSCO, 2010, p. 58), que influencia e é influenciado pelo ambiente físico e social. É essa relação simbólica que atribui significado. Esses símbolos são exteriores, mas com significados. Essa simbologia linguística permite agir prospectiva e retrospectivamente e, por consequência, ensinar e aprender. Podemos, assim, ressignificar os fatos ocorridos, bem como antever o futuro. Na educação, lidamos simbolicamente com a noção tridimensional do tempo.

A educação somente ocorre ativamente, por isso, trata-se de uma ação pedagógica inteligente, e esta se refere aos momentos em que respondemos aos estímulos do ambiente de forma simbólica. Não obstante, uma atividade simbólica pode e é um manuseio de símbolos significativos.

Essa atividade do espírito, que estabelece relação exterior com o mundo, através da linguagem simbólica, tem âmbito intersubjetivo. A atividade do espírito humano simbólico tem como ponto de partida o aspecto social, pois é socialmente que recebemos significados e reagimos a eles simbolicamente, e é somente nesse ambiente social e físico que exercemos influência sobre outros espíritos.

Uma ação que pretende ter certo efeito é caracterizada como uma ação inteligente e, por isso, essa ação é mediada pelo interesse e pela disciplina. Tal concepção é tratada no capítulo X da *Democracia e Educação*, intitulado *Interesse e Disciplina*. Doravante, esse será o objeto de nossas análises nas próximas seções.

UMA TEORIA DA AÇÃO INTELIGENTE

As escolas e os sistemas de ensinos atuais estão constantemente se adaptando para tentar tornar a formação mais atrativa para os nossos jovens e para as nossas crianças. Com isso, as crianças sentem-se, inicialmente, muito atraídas pelas escolas e, conforme vão avançando, sentem-se desinteressadas e desmotivadas. Todavia, nosso objetivo aqui não é analisar os fatores psicológicos de desenvolvimento que contribuem para esse fato. O objetivo deste trabalho, entretanto, é compreender os princípios que regem e contribuem para uma ação inteligente no contexto educacional.

Consideramos, com efeito, que essa desmotivação tem influência filosófica no problema de separação da mente e do corpo, em que há um problema de determinação da vontade. Essa busca de determinação da vontade encontra-se arraigada em um imbricado compromisso ético. Essa ambiguidade é expressa por David Hume, no seu livro *Tratado da natureza humana* (1739-1740), no qual considera que “Uma coisa é conhecer a virtude, e outra conformar a vontade com ela” (HUME, 2000, p. 505), em outras palavras, poderíamos reduzir em saber e querer, o que, na tradição, ficou entre a razão e as paixões. O conhecimento está ligado ao intelecto e deve ser purificado com as paixões e com os desejos sensíveis.

Trata-se de uma vontade que ou seguia as determinações racionais ou se deixava levar pela corporeidade, uma ambiguidade da vontade, resultando em um dualismo dilacerante, que reflete em sérios problemas para os seres humanos. Dito isso, há uma teoria da determinação da vontade na concepção da ação pedagógica de Dewey, ancorada no interesse e na disciplina, “[...] considerações de valor geral para toda a Filosofia da Educação” (DEWEY, 1916, p. 153, tradução nossa). A educação deve se tornar a nossa ação inteligente, enfrentando o problema da instrução (*problem of instruction*).

A vontade e o querer precisam ser instruídos, educados pelo interesse que é a mola propulsora e pela disciplina que é a sua regradora. O querer fraco (*weak will*) é muito inconstante, “instável como a água” (DEWEY, 1916, p. 150, tradução nossa). A vontade, por

um lado, deve se mover a algo, estar interessada, e, por outro, deve manter uma certa retidão, para que não se jogue ao acaso.

Não obstante, para Dewey, a vontade possui dois elementos: “Um tem a ver com a previsão dos resultados, e o outro com a profundidade que se espera dessa previsão dos resultados que se tem sobre a pessoa” (DEWEY, 1916, p. 150, tradução nossa). No primeiro caso, é o efeito da ação, os fins esperados, e um homem inteligente deve (ao menos deveria) agir e pesar os fins de sua ação.

Para Dewey, a diferença de um homem com uma vontade fraca ou com uma vontade forte é simplesmente intelectual, ou seja, ele deve ser capaz de pensar os possíveis fins de sua ação, mantendo-se perseverante e firme nessa ação. Alguém com uma vontade fraca não dispõe de capacidade intelectual suficientemente desenvolvida para saber o que implica a sua vontade. A vontade implica a realização de uma ação, uma realização que implica algumas consequências físicas e sociais. A capacidade de saber pesá-las e de manter-se firme é característica de um ser humano que tem uma vontade instruída, conseqüentemente, uma vontade forte (*strong volition*). Quando não se percebe que a vontade é uma capacidade executora, temos um tipo de vontade intelectual que é incapaz de perseverar na sua realização, é um tipo de querer sem fazer. Essa vontade que carece de inteligência é fraca, pois não se compromete com as consequências. Durante o percurso, sentem-se algumas dificuldades executivas e se deixam seduzir por atividades imediatamente mais agradáveis. Essa característica da vontade se refere ao sujeito agente que se compromete com seus resultados.

Disso, discorreremos que uma ação inteligente é uma ação realizada por uma pessoa com uma vontade forte, a qual é instruída por uma capacidade intelectual executiva. A tradicional cisão mente e corpo contribui para uma ação ingênua, desenvolvida intelectualmente, contudo, abstrata e paralisante, que não considera as consequências físico-sociais que provoca. Ademais, a ação é uma ação inteligente de uma pessoa com vontade forte, e essa vontade precisa considerar o interesse.

O interesse é uma conexão entre a pessoa e o mundo, em que a pessoa se vê como parte integrante do mundo. O interesse move o sujeito para a ação, pesando as consequências futuras – os resultados, outrossim, despertam no sujeito a possibilidade de que ele possa agir para conseguir o resultado. A simples previsão de algo não assegura a personalidade do interesse, pois podemos prever coisas completamente alheias à minha atitude, e isso não

desperta o interesse ou a atividade do/no sujeito. A previsão impessoal leva o sujeito a ser passivo, enquanto o interesse conduz a ser um sujeito ativo:

Mas para ser ativo, um ser é parte que participa das consequências em vez de ficar estranho as mesmas, existe ao mesmo tempo uma reação pessoal. A diferença imaginativamente prevista cria uma diferença atual que se exprime pelo cuidado e esforço [...]. Podemos dominar o aspecto de previsão objetiva, intelectual e o aspecto pessoal, emocional e volitivo, mas não há separação entre os fatos constitutivos de tal situação (DEWEY, 1979, p. 137).

O sujeito ativo é o sujeito que, pessoalmente, sente-se motivado para agir, mas essa motivação está ligada à capacidade de imaginar. Imaginação que leva a compreender o esforço e o cuidado na execução da ação. Com isso, “o interesse representa a força que faz mover os objetos – quer percebidos, quer representados em imaginação em alguma experiência provida de um objetivo” (DEWEY, 1979, p. 142). Significa que a vontade de ação implica a motricidade tanto dos objetos quanto dos objetivos, pondo o sujeito em movimento.

Tanto a previsão intelectual quanto o que vamos sentir podem ser representados separadamente, mas nunca possuem tamanha imbricação e intensidade como a situação que a ação envolve. Nesse caso, uma sensação se sente parte da situação.

Essa inseparabilidade entre o aspecto subjetivo (querer, desejo) e o aspecto objetivo é determinante para o interesse: “Interesse, preocupação, significa que o eu (*self*) e o mundo estão engajados um como outro no desenvolvimento de ação” (DEWEY, 1916, p. 148, tradução nossa). Essa é a conexão profunda que marca o interesse. O próprio Dewey frisa que a palavra interesse significa “entre-esse” (*between*), isto é, entre coisas distantes.

A vontade forte precisa, necessariamente, estar interessada, sentir-se conectada com o mundo para sua realização. Porém, consideramos que o interesse não é condição suficiente para determinar uma vontade forte e, conseqüentemente, uma ação inteligente, pois a capacidade intelectual somente se realiza pelo exercício ativo e contínuo: a disciplina. Como vimos, muitas coisas ocorrem independente da participação do sujeito – o que leva a uma situação passiva; outras atividades vitais dependem da condição ambiental – que se extingue naturalmente na situação, fazendo com que o indivíduo se deixe levar pela conexão espontânea.

A determinação da vontade para uma ação inteligente precisa de certo tempo para ser executada, superando, desse modo, os obstáculos e persistindo na execução da ação. Uma vontade que tem capacidade de ação, necessariamente, precisa da disciplina para a efetivação. Se não tem disciplina, a vontade não se realizará, e, conseqüentemente, sua ação não será inteligente – pois começará interessado, mas, no primeiro obstáculo, a tendência é desanimar.

Disciplina significa energia à nossa disposição; o domínio dos recursos possíveis para levar avante a atividade empreendida. Saber o que se deve fazer e fazê-lo prontamente e com a utilização dos meios requeridos significa ser disciplinado, quer se trate de um exercício, quer sede um espírito. A disciplina é positiva (DEWEY, 1979, p. 141).

Nessa passagem, Dewey frisa que saber utilizar os meios possíveis para executar uma atividade exige disciplina. Esses meios possíveis, tanto físicos como mentais, implicam não sofrimento voluntário, mas sempre numa conexão entre mente e corpo, por isso, a disciplina, para ser inteligente, deve ter direcionamento da vontade, e não um sofrimento deliberado.

A disciplina estabiliza a vontade num resultado a longo prazo, tornando a vontade forte. E, para a execução de resultados maiores esperados, obviamente, passamos por momentos em que nossos desejos e paixões são direcionados para um fim maior, o que parece ser um sofrimento. O sofrimento, se não for inteligente, será desnecessário, e, decididamente, não é uma ação inteligente.

Por outro lado, o aspecto da temporalidade é uma característica que passa quase despercebida, mas que tem uma relevância significativa para disciplinar a vontade. Manter-se temporalmente comprometido com os fins exige muita disciplina, sempre no aspecto da atividade, o que parece ser potencializado pela experiência ou pelo conhecimento de vida, no sentido de se ter, pouco a pouco, disciplinado a vontade para os fins (re)queridos.

Ademais, necessitamos compreender como uma vontade forte pode ser educada, considerando o interesse e a disciplina. Com isso, fica em aberto o problema da instrução como conexão da Filosofia da Educação de Dewey.

A AÇÃO PEDAGÓGICA INTELIGENTE: CONSIDERAÇÕES E POSSIBILIDADES

Reconhecemos que uma ação inteligente é uma ação que tem uma vontade forte, uma vontade que é interessada e disciplinada. Uma ação inteligente é uma ação que faz e que se sente parte do mundo comum. Todavia, quais são os reflexos de uma ação inteligente para com a formação do sujeito?

Para uma ação pedagógica ser inteligente, nomeadamente, ela deve ser interessante e disciplinadora, de modo que os sujeitos envolvidos sintam-se parte do processo formativo, em suma, dele sejam participantes. Contudo, como podemos fazer com que os alunos participem?

Antes de responder a pergunta, cabe um exemplo sugestivo de Dewey envolvendo o espectador e o participante. Temos situações de espectadores e de participantes na sala de aula. O espectador assiste à aula numa atitude passiva, logo, não se envolve, é como se o mundo e a situação ocorressem alheios a ele; já o aluno participante está envolvido com o processo, sentindo-se corresponsável. Dito dessa forma, soa quase como uma utopia de sala de aula frente às multivariadas gêneses da educação contemporânea.

Para despertar a participação do aluno, é necessário considerar seu interesse.

Nos casos concretos, o valor de se reconhecer a função dinâmica do interesse em um desenvolvimento educativo é que leva a considerar individualmente as crianças em suas aptidões, necessidade e preferências especiais. Quem reconhecer a importância do interesse não presumirá que todos os espíritos funcionam de mesmo modo pela razão de acontecer-lhes terem o mesmo professor e mesmo compêndio (DEWEY, 1979, p. 142).

Considerar o interesse de cada aluno é uma forma de torná-lo parte do processo pedagógico, fazendo com que ele se sinta comprometido com a aula. Isso não significa que é necessário atender aos desejos particulares de cada um, como também não considerar todos os alunos iguais e naturalmente interessados pela disciplina. Dessa forma, o professor deve motivar os alunos a tomarem parte da aula, sentindo-se, desse modo, envolvidos. Vale ressaltar que a autoridade docente deriva do reconhecimento de uma assimetria geracional entre aqueles que estão há mais tempo no mundo e aqueles que nele acabam de adentrar. O que está em jogo não é o poder ou o domínio sobre os demais, mas a garantia da durabilidade de um mundo comum.

Na convergência com o pensamento de Dewey, Herbart (2003) considera que o interesse é entendido como a ação e como aquilo que a ela conduz imediatamente (o desejo). Assim, interesse e desejo representam a totalidade de uma emoção humana manifesta, e a educação orientada por esse interesse ocupa-se de fazer com que cada criança consiga, por si

mesma, distinguir entre vários anseios (desejos) pelos objetos e decidir quais deles merecem (ação) preferência, estímulo e expressão.

Para esclarecer as relações e diferenças entre vontade, gosto, desejo e interesse, Herbart (2003, p. 69) reitera que:

O interesse, que juntamente com o desejo, a vontade e o gosto se opõe à *indiferença*, distingue-se dos três pelo facto de *não* poder *dispor* do seu objeto, mas de estar dependente dele. É certo que somos interiormente activos ao manifestarmos interesse, mas exteriormente ociosos até que o interesse se transforme em desejo e vontade. [...] O *objeto* do interesse nunca se pode identificar com o que é *desejado*, porque o desejo (ao querer apropriar-se de algo) aspira a algo de *futuro* que ainda não possui. O interesse, pelo contrário, desenvolve-se com a observação e prende-se ao *presente* observado. O interesse só transcende a simples percepção, pelo facto de nele a coisa observada conquistar de preferência o espírito e se impor mediante certa causalidade entre as outras representações.

Nessa direção, a atividade pedagógica, a matéria, o currículo, as aptidões adquiridas são, de forma geral, estranhas, e não despertam natural interesse, pois, simplesmente, “[...] supõe-se serem estranhas à atividade normal dos discípulos” (DEWEY, 1979, p. 138). Trazê-los para a proximidade do mundo da vida do estudante, é o que Freire, de alguma forma, denominava de “universo vocabular”, partindo do princípio de que todos participam do mundo da cultura, uma identificação como parte do processo, no e com o mundo, em suas dimensões da cultura e da natureza:

O papel ativo do homem *em* sua e *com* sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura (FREIRE, 1967, p. 108).

Dessa forma, o educando sente-se produtor da cultura, participante do mundo comum. Contudo, a diferença é que Freire pensava enquanto participante da cultura, ao passo que Dewey, aqui, vai à singularidade de cada indivíduo. A proposta de Dewey é clara, pois busca usar meios necessários para atrair os alunos para a matéria e/ou para os conteúdos. Esses meios necessários são objetos ou modos de conectar a matéria e/ou o conteúdo ao interesse do aluno: “É descobrir objetos e modos de agir que se relacionem com as aptidões existentes. Fazer este material acionar a atividade para exercer-se com coerência e continuidade – *eis o*

interesse do mesmo” (DEWEY, 1979, p. 139). Logo, uma ação pedagógica inteligente deve levar em consideração o interesse dos alunos.

Despertado esse interesse, entre o sujeito e a matéria e/ou o conteúdo, a execução temporal passa a envolver a disciplina, que, como vimos, é o exercício executivo da vontade com o fim a que se propôs. A disciplina envolve certos exercícios, objetos e situações usados para alcançar determinados fins. Em sala de aula, muitas atividades realizadas são exercícios disciplinadores para alcançar os fins, mas só farão sentido para o aluno quando este se sentir parte do processo, caso contrário, a atividade permanece enfadonha e, em certo sentido, punitiva. Uma ação pedagógica inteligente é, portanto, uma ação que necessariamente disciplina o sujeito para a ação, característica de quem tem uma vontade forte.

Toda vontade busca a realização em uma ação, rebatendo o dualismo corpo e mente. Nesse sentido, não há uma teoria e uma prática distintas, todo conhecimento leva à ação, que é considerada como um “ato de natureza executiva” (DEWEY, 1979, p. 142). Paulo Freire também pleiteou, em termos, a necessidade do conhecimento levar à ação: “Acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão” (FREIRE, 1967, pp. 105-106).

A vontade forte, potencializada pelo interesse e pela disciplina, torna a execução inteligente, uma espécie de acrescentamento ao sujeito:

A inteligência não é uma coisa particular que alguém possua, mas uma pessoa é mais ou menos inteligente, na proporção que as atividades de que é participante tenham mais ou menos as qualidades mencionadas. Nem são as atividades em que uma pessoa se empenha, inteligentemente ou não, exclusiva propriedade sua; são alguma coisa em que a referida pessoa *se empenha e toma parte* (DEWEY, 1979, p. 144).

Essa noção de inteligência tem uma força ativa poderosa, pois a inteligência não depende do estado essencial do sujeito, ou seja, de seus atributos pessoais, mas tem uma capacidade de agir em relação a outra pessoa para a realização de seu propósito. Nisso consiste a dimensão do empenho ou engajamento em participar. Alguém é inteligente à medida que age e participa – toma parte. Em uma sala de aula, não existem alunos mais ou menos inteligentes, existem os que participam, tomam parte e agem de acordo com as ações e situações propostas pedagogicamente.

Nesse sentido, existe um fator social muito intrigante pelo qual estamos passando com demasiada rapidez, isto é, a interação com outras pessoas. Não há execução da vontade sozinho, não possuímos a autossuficiência contemplativa, mas somos seres cooperativos, o que significa que necessitamos interagir com outros agentes. Numa situação pedagógica, por exemplo, o professor consciente de sua atividade profissional tem de estabelecer a cooperação com a escola e com os diferentes sujeitos envolvidos no processo, o que, de certo modo, apresenta algumas implicações. Uma ação pedagógica inteligente envolve o interesse dos participantes, envolve a disciplina, com uma vontade forte, que partilha interações e troca de energias entre todos os agentes envolvidos.

Portanto, a inteligência da ação pedagógica está no âmbito interacional e ativo, na capacidade de estabelecer cooperações, agindo com sinergia para com os fins propostos. Todos participam, tomando o processo como parte comum. Na sala de aula, a assimilação e a realização das atividades pedagógicas devem envolver a participação dos alunos com interesse e disciplina. Um professor com uma ação pedagógica inteligente necessita estabelecer essa cooperação formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo em estabelecer uma ação pedagógica inteligente, transitando pelo pragmatismo de Dewey, trouxe-nos à baila inúmeras reflexões, que podem nos ajudar nas relações pedagógicas que carecem de interesse e participação por parte dos alunos. Munidos da investigação filosófica, conseguimos estabelecer alguns pontos que convergem para a melhora do interesse, assumindo, grosso modo, a máxima de ação pedagógica inteligente.

O sobrevoo inicial proporcionou pertinentes reflexões sobre o pragmatismo e a educação escolar, com a máxima maquiavélica de que os fins justificam os meios, para, desse modo, estabelecer a visão um tanto pejorativa do pragmatismo na situação educacional brasileira, possibilitando a compreensão de sua envergadura.

Gostaríamos de destacar o estabelecimento da proposta de Dewey no cenário democrático. Tal perspectiva não foi discutida diretamente no texto, entretanto, afirma que toda a ação pedagógica está inserida num contexto social, conseqüentemente num ideal de

democracia, pois, partilhando do pensamento deweyano, a instituição escolar deve promover a vida e o ambiente social plural e democrático. A escola é, nessa perspectiva, um dos lugares que dispomos para o exercício da vida democrática; não é nem uma preparação nem uma antecipação, mas um lugar natural de experimentação do convívio democrático, ideal esse também compartilhado por Paulo Freire.

A noção filosófica da determinação da vontade, a partir do interesse e da disciplina, configura o estabelecimento de uma vontade forte. Para não sermos joguetes ao acaso, precisamos educar a vontade na direção em que ela possa alcançar os resultados e também se comprometer com estes. Assim, uma ação pedagógica inteligente deve ser, ao mesmo tempo, exitosa e, por consequência, participativa.

Não há uma relação pedagógica inteligente que não envolva a cooperação dos sujeitos envolvidos e, conseqüentemente, o comprometimento com os meios e os fins propostos. Nesse ponto de vista, o enganche deweyano considera que o professor necessita estar atento aos interesses dos alunos, propondo meios e situações que conectem a matéria com os seus interesses, logo, necessita de disciplina. A disciplina é positiva porque trabalha com os meios a longo prazo, para alcançar os resultados desejados.

Deixamos em aberto algumas questões ainda possíveis de serem discutidas e sugestivas na perspectiva de Dewey. Além disso, fica aqui o registro para que as preocupações assumidas neste estudo, as inquietações e a ânsia por novos horizontes provocativos possam levar a outros novos caminhos, a novas pesquisas, a novos problemas e a novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DALBOSCO, C. A. **Pragmatismo, teoria crítica e educação: a ação pedagógica como mediação de significados**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DEWEY, J. **Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education**. New York: The Macmillan Company, 1916.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**: uma introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, v. 21, 1979.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HERBART, F. **Pedagogia Geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, Grafica de Coimbra, 2003.

HUME, D. **Tratado da Natureza Humana**. Tradução de Débora Danawski. São Paulo: Unesp, 2000.