

INTERESSE E A EDUCAÇÃO: CONCEITO DE JUNÇÃO ENTRE A PSICOLOGIA E A PEDAGOGIA

doi: 10.4025/imagenseduc.v1i2.13302

Odair Sass*

Flavia Roberta Torezin Liba**

* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. odairsass@terra.com.br. Pesquisador CNPq.

** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. flavia.liba@yahoo.com.br. Bolsista CNPq.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir as principais noções de interesse difundidas no Brasil, especialmente aquelas desenvolvidas por autores de referência na educação. Discutir sobre tal conceito é relevante não só para recuperá-lo historicamente, mas para repor a hipótese de que o interesse nem é um atributo natural do aluno, nem deveria seu oposto, o desinteresse, servir como explicação definitiva, a que muitas vezes lança-se mão, na educação atual, para justificar o fracasso escolar ou da escola. Para atingir o objetivo de evidenciar as principais noções do interesse difundidas no Brasil, buscou-se obras de autores que escreveram sobre tal conceito, teorizando ou defendendo sua relevância para a educação. Com esse procedimento, foram identificadas, como as mais referidas, concepções e teorias atribuídas aos seguintes autores: Johan Friedrich Herbart, John Dewey, Edoard Claparède, Edward Lee Thorndike e Albert Gates, Ovide Decroly. O conceito de interesse, de acordo com as perspectivas apresentadas, é visto como um elemento da relação do sujeito com o objeto, ao mesmo tempo em que é interpretada de diferentes formas. A finalidade principal deste artigo é insistir quanto à relevância de se recuperar o conceito de interesse para os estudos educacionais, pela diversidade suscitada no campo pedagógico.

Palavras-chave: Interesse, Pedagogia, Psicologia, Educação.

ABSTRACT. THE INTEREST AND EDUCATION: A CONCEPT OF JUNCTION BETWEEN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY. This article aims to discuss the key notions of interest in Brazil, especially those developed by authors in education. Discuss this concept is relevant not only to retrieve it historically, but to restore the hypothesis that the interest is not a natural attribute of the student, nor should its opposite, the lack of interest, serve as a final explanation, which often launches to hand in education today, to justify school failure. To achieve the goal of highlighting the main concepts of the interest spread in Brazil, sought to works of authors who wrote about this concept, theorizing or defending its relevance to education. With this procedure, were identified as the frequently mentioned concepts and theories attributed to the following authors: Johan Friedrich Herbart, John Dewey, Edoard Claparède, Edward Lee Thorndike and Albert Gates, Ovide Decroly. The concept of interest, according to the perspectives presented, is seen as an element of the relationship between subject and object, while it is interpreted in different ways. The purpose of this paper is to insist on the relevance to recover the concept of interest to educational studies, because of the diversity it brings in the educational field.

Keywords: Interest. Pedagogy. Psychology. Education.

Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir as principais noções de interesse difundidas no

Brasil, especialmente aquelas desenvolvidas por autores de referência na educação, uma delas tendo sido apresentada ainda século XIX, aqui incluída em virtude de sua relevância.

Os autores deste artigo entendem que retomar retrospectivamente o conceito é relevante não só para recuperá-lo historicamente, mas para repor a hipótese de que o interesse nem é um atributo natural do aluno, nem deveria seu oposto – o desinteresse – servir como explicação definitiva, a que muitas vezes lança-se mão, na educação atual, para justificar o fracasso escolar ou da escola.

Por isso, de pronto, afirmamos que o conceito de interesse na educação não é um tema recente, nem conjuntural, antes, tem sido preocupação de intelectuais e educadores desde o século XIX, e com maior intensidade desde o começo do século XX. Mencione-se, por exemplo, os seguintes autores do século XX: John Dewey (1859 – 1952, Estados Unidos da América), Edouard Claparède (1873 – 1940, Suíça), Ovide Decroly (1871 – 1932, Bélgica), Edward Lee Thorndike (1874 – 1949, Estados Unidos da América).

Registre-se também que o interesse surge como elemento importante para a educação, no início do século XIX, com Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841, Alemanha), como pode ser verificado em sua obra *Pedagogia Geral [s/d]*, publicada em 1806.

Além disso, nos dias atuais, o interesse dos alunos pelas atividades escolares é um tema recorrente nas discussões dos professores em reuniões pedagógicas ou mesmo em conversas informais dentro ou fora da escola. Uma das maiores e reiteradas queixas dos professores é em relação à falta de interesse dos alunos pelas aulas, pelas tarefas, enfim, pelas atividades escolares, o que aparece como uma justificativa para a falta de atenção, para a dispersão, para as ausências e para o baixo rendimento escolar.

Outra constatação é que, apesar de ser um tema que preocupou e continua a preocupar intelectuais em suas pesquisas,

educadores e os professores em suas práticas cotidianas, uma busca realizada, no ano de 2005, nos sítios da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), nas bibliotecas da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), da USP (Universidade de São Paulo) e da UNICAMP (Universidade de Campinas) e no CD Room da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), foram encontradas, na produção acadêmica recente, pouquíssimas pesquisas sobre interesse e educação, além do que não foram encontradas teses e dissertações que tivessem como objeto de estudo o conceito de interesse sob uma perspectiva histórica. Essa constatação não deixa de ser paradoxal, pois a pouca produção não corresponde ao uso do termo interesse/desinteresse como fator explicativo do fracasso escolar, assim como não são poucos os professores que atribuem o baixo rendimento do aluno à falta de interesse.

Por ser o interesse um tema de estudo e uma preocupação mais intensa desde o início do século XX e permanecer, atualmente, como uma das maiores preocupações e reclamações dos professores, parece se justificar o esforço de uma reflexão acerca de tal conceito.

Teorias sobre o interesse

Para atingir o objetivo de evidenciar as principais noções do interesse difundidas no Brasil, buscou-se obras de autores que escreveram sobre tal conceito, teorizando ou defendendo sua relevância para a educação. Com esse procedimento, foram identificadas, como as mais referidas, concepções e teorias atribuídas aos seguintes autores: Johan Friedrich Herbart, John Dewey, Edouard Claparède, Edward Lee Thorndike e Albert Gates, Ovide Decroly

As obras dos autores estrangeiros, mencionados anteriormente, utilizadas nesta pesquisa, foram traduzidas para o português, com exceção da obra de Herbart, acessada conforme a tradução espanhola.

Destaque-se que, de acordo com os objetivos da pesquisa, a recorrência às obras limitou-se ao conceito de interesse. A escolha desses livros se deve ao fato de que eles apresentam uma discussão sobre o interesse como um elemento importante para a educação, e por serem referências sistemáticas dos autores dos livros-texto de psicologia e didática e dos artigos de periódicos. Segue, abaixo, a relação de obras selecionadas para análise, classificadas por ordem alfabética:

Edouard Claparède (1873 – 1940, Suíça): *Educação Funcional*, publicada pela primeira vez no Brasil em 1931. Neste estudo utilizou-se a 5ª edição, publicada em 1958 e traduzida por Damasco Penna.

Edward Lee Thonrdike (1874 – 1949, Estados Unidos da América) e Albert Gates (não foram encontradas informações biográficas do autor, Estados Unidos da América): *Princípios Elementares de Educação*, publicada no Brasil em 1936, traduzida por Haydée Bueno de Camargo.

John Dewey (1859-1952, Estados Unidos da América): *Democracia e Educação*, a primeira edição data de 1916, sendo que, no Brasil, ele foi publicado pela primeira vez em 1936. Nesta pesquisa, foi utilizada a 4ª edição, publicada em 1979, traduzida por Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. *Vida e Educação* - foi utilizada para essa pesquisa a 11ª edição, publicada no Brasil, em 1978, traduzida por Anísio Teixeira.

Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841, Alemanha): *Pedagogia Geral*, publicada pela primeira vez em 1806, na Alemanha. Para essa pesquisa foi utilizada uma versão publicada em Madri, não datada.

Ovide Decroly (1871-1932, Bélgica), inserido neste artigo mediante as obras de Lourenço Filho (1978) e Moura (1931).

O conceito de interesse na educação.

Como já se disse, o tema do interesse na educação remonta ao século XIX. Johan Herbart foi um dos primeiros a enfatizar a importância do conceito na educação. Interesse é uma noção-chave da pedagogia herbartiana, por ser referido pelo autor como um dos elementos necessários para a educação. A pedagogia geral proposta por Herbart (s/d) tem suas bases na filosofia e na psicologia. A filosofia orienta os fins da educação e a psicologia fornece o caminho e os meios. Para o autor, o fim supremo da educação é a formação do caráter, realizada por meio da instrução que, por sua vez, tem como objetivo moldar as virtudes e desejos do indivíduo. Tal formação é fundamentada em uma concepção psicológica que refuta a existência das faculdades inatas do espírito. Herbart (s/d) rejeitou a idéia de faculdades mentais inatas¹ ou da alma. Para ele, a consciência, o centro da vida mental, é formada a partir das representações que o sujeito, *a priori*, elabora do objeto e das experiências acumuladas de forma sucessiva, desde que vença os elementos desfavoráveis do meio.

Os fins da educação, para Herbart (s/d), podem ser divididos em fins de eleição e fins necessários, ou de moralidade². Para atingir

¹ A teoria das faculdades mentais partia do princípio que a mente era dotada de faculdades inatas, como atenção, percepção e memória, que deveriam ser treinadas pelo exercício, pela repetição. Herbart (s/d) afirma que os professores devem se preocupar com o círculo de idéias que irão apresentar aos seus alunos, nos seguintes termos: “[...] devem se preocupar, acima de tudo, com a forma como se estabelece o círculo de idéias em seus discípulos, pois destas nascem os sentimentos, e destes os princípios e modos de agir. (Herbart, s/d, p.71). Ou ainda: “[...] não se domina a educação, se não se sabe estabelecer na alma infantil um grande círculo de idéias, cujas partes se encontrem entrelaçadas intimamente e que tenham força suficiente para vencer os elementos desfavoráveis do meio, para absorver os favoráveis e incorporá-los. (Herbart, s/d, p. 84). As traduções dos excertos inseridos neste artigo são de responsabilidade dos autores.

² Os fins de eleição não se podem prever, são as possibilidades para o homem futuro, isto é, são as possibilidades de escolha que o aluno terá no futuro; são fins possíveis, que algum aluno poderá empreender e seguir futuramente.

os fins, chamados de eleição, é necessário pensar a relação entre a individualidade e os interesses, ou melhor, a multiplicidade de interesses do indivíduo que, por sua vez, deve ser distinguida da multiplicidade de ocupações, fundada na divisão do trabalho:

A sociedade humana julga, como necessária, desde há muito tempo, a divisão do trabalho, para que cada um possa fazer bem o que empreende. Mas quanto mais se limita, se divide a empresa, tanto mais se multiplica o que cada um recebe dos outros. Pois como a receptividade espiritual se baseia numa afinidade de espírito, e esta, por sua vez, sobre exercícios espirituais semelhantes, é evidente que, no reino supremo da humanidade propriamente dita, não podem permanecer isolados os trabalhos até o ponto de se ignorarem reciprocamente. Todos hão de ser diletantes de tudo, cada um há de ser virtuoso em uma especialidade. Mas a virtuosidade particular é assunto de eleição; pelo contrário, a receptividade múltipla, que só pode originar-se das múltiplas tentativas do esforço pessoal, é assunto da educação. Por esta causa consideramos como primeira parte da finalidade pedagógica a multiplicidade do interesse, que é preciso diferenciar de seu exagero, da multiplicidade de ocupação. É posto que os objetos da vontade, as próprias orientações particulares, nos interessam todas igualmente, para que não destoe ver a debilidade ao lado da força, acrescentaremos este predicado: multiplicidade equilibrada. (HERBART, s/d, p. 114- 115).

A multiplicidade, de acordo com Herbart (s/d.), é a expressão mais significativa para a instrução, por prevenir o erro de introduzir uma só parte dos interesses entre as muitas possíveis.

Segundo o autor, o educador não deve deixar que se perca nada, nem em intenção, nem em extensão, de que se possa reclamar depois. Seja grande ou pequena a dificuldade que isso ofereça, uma coisa sempre é clara: como são múltiplas as aspirações do homem, hão de ser

múltiplos também os cuidados da educação (HERBART, s/d, p. 112).

A multiplicidade de interesse nasce da riqueza dos objetos e das ocupações interessantes. Desse modo, para o autor, o interesse é determinado pelo objeto e a excitação correspondente é realizada de acordo com a apresentação que o sujeito recebe dos objetos. Promover, da melhor maneira, essa apresentação é tarefa da instrução. Portanto, as variações múltiplas do interesse devem ser tantas quanto variados e múltiplos são os objetos.

O autor distingue, ainda, o interesse do desejo, pois o interesse fixa sua atenção no presente, ao contrário do desejo, que almeja algo que está no futuro, no vir a ser, do que se conclui que o objeto do interesse não pode ser o mesmo do desejo. Para Herbart (s/d, p. 144), “somos, com efeito, interiormente ativos, enquanto nos interessamos por algo, mas exteriormente passivos até que o interesse se transforma em desejo ou em vontade”. Para o autor, o desejo unido ao interesse representa a totalidade de uma emoção humana que se manifesta exteriormente. A diferença entre os dois é que o interesse não dispõe do objeto, mas depende dele.

Parece razoável, das passagens anteriores, fixar o seguinte entendimento: o interesse, segundo Herbart (s/d), é visto como um elemento externo ao indivíduo, pois é determinado pelo objeto. O que excita o interesse do sujeito é o objeto, mais precisamente, a apresentação que se faz deste àquele, por isso a importância dada à multiplicidade de interesses na educação. Como o objeto e a ação em direção a esse objeto antecedem o próprio interesse, ele aparece como um elemento passivo, até que se torne consciente e converta-se em vontade ou desejo para o sujeito.

Outro é o entendimento acerca do interesse apresentado por Dewey (1979), para quem: “interesse significa que o eu e o mundo exterior se acham juntamente empenhados em uma situação em marcha” (DEWEY, 1979, p. 137). O interesse, para Dewey (1979), não é determinado somente pelo objeto. Para ele, a própria palavra

interesse sugere, etimologicamente, aquilo que está entre – inter – esse, que reúne o sujeito e o objeto, que de outra forma ficariam distantes.

Dewey (1979) critica a ideia de antepor o espírito ao mundo – de coisas e de fatos – a ser conhecido, assim como considera esse mundo como algo existente à parte dos estados mentais e operações intelectuais, por sua vez, também isolados e independentes. Para o autor, julgar “ser o conhecimento a aplicação exterior de entidades puramente mentais às coisas a serem conhecidas, ou então o resultado das impressões que essa matéria exterior de estudos faz no espírito” (Dewey, 1979, p. 143), é conceber a matéria como algo completo por si mesmo, “a ser aprendida ou conhecida, seja pela aplicação voluntária da mente ou espírito a esse objeto exterior, seja pelas impressões feitas por ele no espírito” (Dewey, 1979, p. 143). Essas concepções, segundo o autor, são falsas, pois, para ele, o interesse é uma palavra que exprime uma atitude. A atitude de quem toma parte em alguma espécie de atividade, de modo a lhe dar uma direção:

O verdadeiro interesse é o sinal de que algum material, objeto, habilidade, ou o que quer que seja, está sendo apreciado, de modo, a concorrer para a marcha progressiva de uma ação, com a qual a pessoa tenha se identificado. Interesse verdadeiro, em suma, significa que uma pessoa se identificou consigo mesma, ou encontrou a si mesma, no curso de uma ação. (DEWEY, 1978, p. 86).

Observa-se, portanto, que, para Dewey (1978), assim como para Herbart (s/d), o interesse é um modo de entender a relação sujeito e objeto. A diferença é que para o segundo, o interesse é objetivo e passivo, até ser convertido em vontade pela consciência, converte-se em consciência, enquanto que, para o primeiro, o interesse é associado à própria atividade, ou, mais precisamente àquele que age relativamente ao objeto; neste sentido, o interesse é ativo, objetivo e pessoal, como elemento ativo é tomado por

este ou aquele objeto por meio de uma atividade do sujeito, decorre, portanto, da ação consciente que o sujeito pode exercer sobre o objeto. Segundo Dewey (1978, p. 71), “em interesse, não há simplesmente um sentimento inerte ou passivo, mas alguma coisa de motriz, de dinâmico”. É também caracterizado como objetivo, porque ele é concretizado em alguma coisa, isto é, prende-se a um objeto. Mesmo com esse caráter objetivo, de acordo com o autor, é um erro supor que o objeto é que desperta a atividade pessoal. O objeto só interessa ao sujeito na medida em que favorece a concretização de sua atividade. Por fim, deve ser considerado como um atributo pessoal, porque está diretamente ligado a alguma coisa que tenha importância para o sujeito.

Como se apreende, a crítica de Dewey (1978) a Herbart (s/d) recai sobre a questão da atividade do ser vivo. Para o primeiro, o defeito da teoria herbartiana reside, justamente, em não conceber a existência de um ser vivo, de funções ativas, que se desenvolvem quando colocadas em contato com o ambiente. O deslocamento do interesse para o sujeito leva o autor a formular, nos seguintes termos, a base psicológica do interesse:

Um interesse é primariamente uma forma de atividade própria do organismo; isto é, uma forma de sua evolução ou crescimento que se realiza através da atividade, em tendências nascentes. Se examinarmos essa atividade pelo lado do que produz, temos seus aspectos objetivos: idéias, objetos, etc., a que o interesse se prende. Se levarmos em conta que o interesse nos desenvolve a nós mesmos, porque o eu toma parte em sua expressão, temos o lado pessoal ou emocional. Qualquer consideração integral sobre interesse deve, portanto, concebê-lo como uma atividade em marcha dentro de cada um de nós, a fim de atingir um objeto, no seu julgamento de valor. (DEWEY, 1978, p. 73).

A atividade em marcha dentro de cada um de nós, segundo Dewey (1978), por vezes, é direta e imediata, isto é, seu fim é a própria atividade, satisfazendo a si e por si mesma; outras vezes, é indireta e mediata, ou seja, coisas indiferentes não são imediatamente interessantes, elas se tornam interessantes a partir do momento em que suas relações e ligações tornam-se conscientes. A visão das coisas deve ir além do primeiro plano, o que só é possível na medida em que essa visão cresce em experiência, possibilitando que um fato ou uma ação não sejam mais encarados em si mesmos, mas como parte de um todo maior. Se o indivíduo tem consciência da relação de suas ações com o todo, a coisa passa a interessá-lo.

Portanto, a ideia educacional de “tornar as coisas interessantes” só tem sentido, para Dewey (1978), se for levada em consideração a teoria do interesse indireto ou mediato. É nesse sentido que a educação deve tornar as coisas interessantes. Fazer com que o aluno tome consciência dessas relações e não simplesmente usar de artifícios para tornar a atividade interessante. É por isso também que o autor critica a ideia pedagógica de que “depois de escolhida a matéria do ensino é que cabe ao mestre torná-la interessante” (DEWEY, 1978, p. 75), visto que, a matéria escolhida é prévia ao próprio sujeito, restando disso o uso de artifícios pelo professor.

Tentar “tornar as coisas interessantes”, ainda de acordo com o autor, acarreta erros como aquele de tornar a seleção de matérias de ensino e seus conteúdos independentes da questão de interesse; isto é, tornar as coisas interessantes omite as tendências e necessidades do aluno, além de reduzir o método de ensino a artifícios externos de preparação do material, sem relação com o aluno, a fim de conseguir qualquer soma de atenção. Um problema pedagógico importante é, então, o de descobrir a relação intrínseca entre o objeto e o indivíduo, pois é da percepção consciente dessa relação que se obtém a atenção do aluno. Observa-se

que não só o interesse, mas a atenção, também, não pode ser considerada prévia à atividade do aluno, antes, são decorrentes dela.

Pode-se dizer, portanto, que a preocupação do educador estadunidense é a de relacionar uma adequada teoria do interesse tanto com a didática, ou seja, o como ensinar, quanto ao currículo, aos conteúdos ensinados, sem, contudo, querer simplesmente “tornar uma coisa interessante pelo método de cobri-la de açúcar” (DEWEY, 1978, p. 80).

Do mesmo modo, pode-se dizer que, o interesse é, então, da esfera da consciência de si e decorrente da relação do sujeito com o objeto, do indivíduo com a sociedade, do aluno com a escola. Nesse sentido, resume o autor: “interesse é a união orgânica da pessoa e do objeto” (DEWEY, 1978, p.71). A ideia de interesse adquire importância para a educação, porque “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). Reconhecer a função dinâmica do interesse é o que leva a considerar a individualidade dos alunos em relação às suas aptidões, necessidades e preferências, e a não presumir que todos os espíritos funcionam do mesmo modo.

Assim como John Dewey, Edouard Claparède (1940) considera que não é possível um ato sem interesse, mas diverge quanto ao entendimento de como surge o interesse. Enquanto, para aquele, o interesse está vinculado à relação consciente do indivíduo com o objeto, portanto, decorrente da ação do eu, para este, o interesse exprime a relação do indivíduo com o objeto, desde que tal objeto seja necessário em um determinado momento, pois, as coisas só se tornam interessantes na medida em que se relacionam com uma necessidade do sujeito, ou seja, interesse “é o objeto em sua relação com a necessidade” (CLAPARÈDE, 1940, p. 56). Embora sutil, pode-se dizer que, enquanto Dewey considera o interesse predominantemente

como ato social, Claparède o considera como ato natural, isto é, psicofísico, pois a necessidade, para o educador suíço, decorre da ruptura do equilíbrio de um organismo:

Todo organismo vivo é um sistema que tende a conservar-se intacto. Desde que se lhe rompa o equilíbrio interior (físico-químico), desde que comece a desagregar-se, efetua os atos necessários à própria reconstrução. É o que os biólogos chamam de auto-regulação. Se essa auto-regulação não se pode realizar, o organismo perece. Pode-se, pois, definir a vida como o perpétuo reajustamento de um equilíbrio perpetuamente rompido. Toda reação, todo comportamento, tem sempre por função a manutenção, a preservação ou a restauração da integridade do organismo. (CLAPARÈDE, 1940, p. 40).

Para satisfazer suas necessidades, o organismo tende a provocar reações próprias que o movem em direção ao que pode satisfazê-las. Embora seja a necessidade que move o indivíduo, o que ele visa é sempre um objeto e não o desaparecimento da necessidade, assim, por exemplo, um indivíduo com fome deseja algo para comer e não o desaparecimento da fome. As necessidades projetadas no mundo exterior aparecem como objeto a obter, por isso, a conduta do indivíduo é movida, psicologicamente, não por uma necessidade, mas por um interesse em tal objeto. Para o autor, “a palavra interesse exprime uma relação de conveniência entre o indivíduo e o objeto que lhe importa num dado momento” (CLAPARÈDE, 1940, p.56).

O interesse é visto, então, como um princípio de fundamental importância para a atividade mental, a tal ponto que “é absolutamente impossível encontrar um ato que não seja ditado pelo interesse”, ou ainda, interesse “é simplesmente o nome que dou à causa ou à coordenação de causa que provocam a conduta predominante num momento dado”. (CLAPARÈDE, 1940, p. 57). Para o autor:

A palavra interesse exprime bem, segundo a etimologia (inter-esse, estar entre), o papel de intermediário que o interesse desempenha entre o organismo e o meio: interesse é o fator que ajusta, que estabelece o acordo entre este e as necessidades daquele. (CLAPARÈDE, 1940, p. 58).

Desse entendimento, o educador suíço propõe a educação funcional, cuja finalidade é a de desenvolver processos mentais, considerando-os em sua utilidade para a ação presente ou futura, para a vida, ou, como ele resume: “a educação funcional é que toma a necessidade da criança, o seu interesse em atingir um fim, como alavanca da atividade que se deseja despertar” (CLAPARÈDE, 1940, p.1).

O autor adverte que a concepção funcional não implica deixar o aluno entregue aos seus interesses espontâneos, ao contrário, implica explorar esses interesses, de modo a associá-los com o que se quer ensinar, isto é, transformar os fins futuros a que visam os programas escolares em interesses presentes para o aluno e de acordo com as necessidades deste. Segundo Claparède (1940, p. 56), “o interesse é o que num dado momento nos importa, é o que tem um valor de ação, porque corresponde a uma necessidade”. O autor entende que a mola da educação deve ser o interesse, “o interesse profundo pela coisa que se trata de assimilar ou de executar” (CLAPARÈDE, 1940, p. 171).

Destaque-se que o interesse, para Claparède, não é determinado por um objeto externo, como em Herbart, mas sim por uma necessidade intrínseca ao indivíduo, provocada pelo desequilíbrio, estabelecido entre ele e o meio. Para Claparède (1940), o erro fundamental da pedagogia herbartiana é ter feito do interesse a consequência, quando ele é o móvel do estudo. Herbart inverte o papel do interesse, ao afirmar que a finalidade do estudo é proporcionar o nascimento do interesse. Antes, dizia Claparède, o importante é captar o interesse, pois “captado o interesse, o resto vai ou

pode ir por si só" (CLAPARÈDE, 1940, p. 218).

Ressalve-se que os três autores, até aqui destacados, concordam quanto ao fato de que sem interesse não há atividade, portanto, não há aprendizado ou educação, embora diverjam quanto ao entendimento de como surge o interesse.

Dois outros autores que enfatizam a importância do interesse são Edward Lee Thorndike; Albert Gates (1936), ao afirmarem que, para haver alunos interessados e ativos, é necessário relacionar os métodos e materiais educativos aos desejos que o aluno experimenta. Para eles, o fim último da educação é a felicidade, e atingir tal fim só seria possível com a realização dos desejos humanos.

Interesse, para esses autores, significa a facilidade de se entusiasmar pelas atividades do aprendizado. Nesse sentido, o interesse deve ser utilizado como um dos critérios de escolha das matérias e métodos a serem utilizados pelo professor. Esse critério está baseado em dois fatos: "quanto maior o interesse no trabalho, maior a felicidade que resulta dele, quanto maior o entusiasmo, mais abundantes os resultados do aprendizado" (THORNDIKE; GATES, 1936, p. 209). Tal critério é um dos mais difíceis de serem aplicados, pois depende de como a matéria é ensinada ou como a atividade é conduzida. Desse modo,

O interesse depende enormemente [...] de ajustar bem a tarefa ao aluno, de maneira que, reunindo seus melhores esforços, ele consiga dominar o trabalho demarcado. Depende grandemente da habilidade do professor em conjugar os elementos de movimento, competição, demonstração e reconhecimento do progresso, distribuição ótima de prática e revisão, ocasião e duração ótima do período do trabalho e assim por diante. A utilidade de um fato ou habilidade na vida diária é uma influencia poderosa sobre o interesse. As crianças são excessivamente práticas e gostam não só de usar o que aprendem, mas de aprender o que

podem usar. (THORNDIKE; GATES, 1936, p. 209).

Note-se que o interesse, para Thorndike e Gates (1936), depende do esforço do aluno, mas deve ser guiado pelo professor de uma maneira a satisfazer as atividades práticas da criança. Como as matérias possuem interesses intrínsecos, umas tendem a ser mais interessantes do que outras, o interesse próprio do aluno não é um guia perfeito, ou seja,

[...] é necessário que os professores ajudem a criança a iludir a tendência de seguir servilmente a linha do interesse. A posição extrema daqueles que dão completa liberdade à criança para seguir seus interesses é provavelmente devida, em maior escala, ao ressentimento justificado contra as falhas de professores em compreender a importância do interesse como um sintoma de capacidade e aprendizado bem sucedido, e aos desastrosos resultados, que surgem muitas vezes do uso rude da coação e autoridade para obter trabalho nas matérias menos atrativas. [...] O interesse da criança em uma matéria constitui um importante critério do valor da matéria. (THORNDIKE; GATES, 1936, p. 210-211).

O interesse, na visão desses autores, é um critério para a escolha de matérias e métodos, mas não só o interesse próprio do aluno; é necessário aliar o interesse do aluno ao interesse da matéria e aos fins da educação. Nota-se que, assim como Dewey, esses autores também associam o interesse à didática e ao currículo.

Ovide Decroly também se preocupou com as atividades interessadas dos alunos. Sua posição acerca do interesse é aqui apresentada indiretamente, por meio das obras *Introdução ao estudo da escola nova*, de Lourenço Filho (1978), e *Os Centros de interesse*, de Abner de Moura (1931)³. Para

³ A teoria de Decroly acerca do Interesse foi apresentada de acordo com as interpretações de Lourenço Filho (1978) e Moura (1931), em virtude da

Decroly, segundo Lourenço Filho (1978), seria preciso modificar a essência ou a dinâmica do trabalho escolar. Para essa modificação, Decroly (*apud* LOURENÇO FILHO, 1978) propõe que o ensino se desenvolva por centros de interesses, isto é, um programa fundado sobre interesses médios e gerais do aluno, estabelecendo um traço de união entre os diversos elementos do conteúdo:

Tudo que peço, como conhecimento escolar, dizia Decroly, está nos programas comuns. Só há uma diferença: é que proponho criar um laço entre as disciplinas, para fazê-las convergir ou divergir de um mesmo centro. Todo o ensino à criança se dirige; dela se irradiam, também todas as lições. Isso é como um fio de Ariadne, que permite ao espírito infantil orientar-se e, assim, não se perder no Dédalo infinito das noções que os séculos têm acumulado. Desse modo tenho sempre em conta o elemento afetivo primordial, o interesse da criança, que é de tudo a alavanca. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 192).

O eixo norteador desses programas são as necessidades das crianças. Tais programas são caracterizados pela aplicação do que o autor chama de ideias associadas, ou seja, o estudo do aluno e do meio. Para ele, o mais interessante a ser estudado é o próprio aluno, isto é, o funcionamento de seu corpo, para, em seguida, estudar o meio em que vive. As necessidades servem de eixo, pois determinam a forma de elaborar o programa. Para Decroly, de acordo com o autor brasileiro, “as necessidades da criança servem de eixo: tudo quanto a natureza e a sociedade realizem para satisfazê-las pode

ser objeto de seu conhecimento, na medida, é claro, das capacidades infantis” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 190).

Decroly apresentava, como padrão, um programa de ideias associadas:

- a) Conhecimento, pela criança de suas necessidades (necessidades: de alimentar-se, de lutar contra as intempéries, defender-se contra os perigos e acidentes diversos, de trabalho, da ação, da renovação constante e da alegria solidária);
- b) Conhecimento do meio (a criança e: a família, a escola, os animais, as plantas, o sol, a lua e as estrelas, a Terra, água, ar, minerais). (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 190-191).

Percebe-se que o conceito de interesse é fundamental no pensamento de Decroly, à medida que a necessidade gera o interesse da criança pelo conhecimento de suas próprias necessidades de sobrevivência e aquelas decorrentes do meio físico e social.

Um programa, baseado nos princípios dos centros de interesse de Decroly, foi elaborado pelo professor Abner de Moura, em 1931, e apresentado em sua obra *Os Centros de Interesse na Escola*. De acordo com o autor, as sugestões apresentadas têm por finalidade mostrar que é possível iniciar a renovação da escola. A obra, segundo o autor, tem o objetivo, antes de tudo, de sugerir maneiras de praticar as ideias de Decroly, em ambiente brasileiro, pois, de acordo com Moura (1931), Decroly havia se negado – o que pareceu ao professor Abner um gesto de humildade e uma indicação bastante simpática da personalidade do educador belga – a expor, sob a forma de livro, a sua concepção pedagógica, por várias razões: porque não considerava ultimado seu sistema; porque acreditava que a prática de cada dia e o estudo assíduo da vida infantil obrigavam-no a corrigir constantemente as suas opiniões e minúcias de técnica; porque estava convencido de que o êxito de um sistema educativo depende da preservação, por longo tempo, desse sistema exposto à

inexistência, nas bibliotecas consultadas, das obras referidas pelos educadores brasileiros. Lacuna que precisa ser preenchida por outros estudos. Apesar dessa limitação, a sua inclusão no presente artigo deve-se justamente para registrar uma perspectiva teórica bastante mencionada, mas que parece não ter sido devidamente documentada ou disponível para a pesquisa.

crítica, e de conservá-lo expresso em princípios, alheio a fórmulas que viriam posteriormente. Por isso, restou, como se disse acima, ao professor brasileiro sistematizar as proposições pedagógicas de Decroly, com o intuito de difundi-las no Brasil.

O livro de Abner de Moura, segundo o próprio autor, não pretendia solucionar o problema de todas as escolas do Estado, apenas se revestia com um aspecto de fórmula de ensaio, em plena evolução, que convinha ser melhorada dia a dia na prática, de acordo com as oportunidades, pois, para ele, o sistema Decroly exige atividade criadora e reflexiva da parte do mestre, para renovar os centros de interesse e manter constantemente a comunicação espiritual com os discípulos (Moura, 1931).

Considerações Finais

Espera-se ter evidenciado que o conceito de interesse, de acordo com as perspectivas apresentadas, é visto como um elemento da relação do sujeito com o objeto, ao mesmo tempo em que é interpretada de diferentes formas. Assim, para Herbart, a ênfase dessa relação está no objeto, ou seja, o interesse é externo ao indivíduo, o que significa que ele é produzido por uma relação passiva. Essa perspectiva difere da ênfase atribuída por Dewey, para quem, tal relação é um ato social. Para esse autor, o interesse só é verdadeiro quando o sujeito, no curso de uma ação, toma consciência de si pela relação com o meio, o que equivale a conferir um papel ativo do sujeito à manifestação do interesse. A teoria de Claparède, por sua vez, é baseada na biologia e na psicologia funcional. Nesses termos, o interesse é determinado por uma necessidade, do que resulta considerar que o interesse é primordialmente um ato natural. As necessidades e desejos, que movem o indivíduo na ação, são consideradas apenas em suas relações com a subjetividade. Diga-se que tanto Dewey quanto Claparède concordam com a concepção ativa do interesse.

O interesse, para Decroly, também está relacionado às necessidades. Contudo, pelo programa proposto pelo autor, tais necessidades não são vistas somente do ponto de vista biológico, mas também na relação com o meio ambiente, social e físico.

Por fim, constata-se que Thorndike e Gates consideram o interesse como a facilidade do aluno se entusiasmar nas atividades do aprendizado, o que representa outra maneira de visar a relação sujeito e objeto. Por isso, recomendam que o interesse deva ser um dos critérios de escolha das matérias e métodos a serem utilizados na escola.

Se, em suma, as perspectivas apresentadas e seus autores entendem que o interesse está na relação do sujeito com o objeto, a diferença, entre elas, está na maneira que é concebida essa relação.

Quanto ao que interessa à educação, uma questão a ser destacada é aquela que se refere aos vínculos entre matéria, interesse, didática e currículo. Tanto para Herbart, como para Dewey, Thorndike e Gates, tal conceito não está dissociado da didática e do currículo. Para Claparède, a ênfase do interesse está na didática. O professor deve compreender as necessidades dos alunos e criar novas necessidades para que haja o interesse pela matéria a ser dada. Por sua vez, Decroly, bem como Thorndike e Gates, assinalam o uso do interesse na escolha das matérias a serem dadas, relacionando-o ao currículo.

Para finalizar, vale repor que a finalidade principal deste artigo é insistir quanto à relevância de se recuperar o conceito de interesse para os estudos educacionais. Daí, a preocupação incidiu mais sobre a diversidade que tal conceito suscita no campo pedagógico do que explorar em minúcias as semelhanças e diferenças, epistemológica, psicológicas e pedagógicas, certamente existentes entre os autores que serviram de referência; embora seja dispensável enfatizar a relevância de tal tarefa, pelo que foi aqui apontado. A esse propósito, mencione-se que, intencionalmente, seja por causa do objetivo

principal, seja para não estender excessivamente a exposição, os autores não tomaram como objeto de estudo os nexos do conceito de interesse com tantas outras noções que são tomadas, sistematicamente, como fator explicativo dos fracassos e sucessos educacionais, embora mais de acordo com o senso comum do que em suas acepções científicas, das quais são exemplos, os casos de interesse e motivação, interesse e desempenho escolar, interesse e vocação.

Se o texto estimular a nossa memória de sorte a não esquecermos que muitas vezes retroagir ao passado pode orientar, mediante à busca racional fundamentada na ciência, a continuar investigando as nossas ações presentes, terá cumprido o nosso intento.

Referências Bibliográficas

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Introdução à Filosofia da Educação. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. **Vida e Educação**. Tradução de Anísio S. Teixeira. 11ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

CLAPARÈDE, E. **A Educação Funcional**. Tradução de J.B. Damasco Penna. 2ªed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

HERBART, J. F. **Pedagogia General**. Tradução de: Lorenzo Luzuriaga. 2ª edição. Ediciones de La Lectura, s/d.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. 12ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MOURA, A. **Os “Centros de Interesse” na escola**. São Paulo: Melhoramentos, 1931.

THORNDIKE, E.; GATES, A. **Princípios Elementares de Educação**. Tradução de Haydée Bueno de Camargo. São Paulo: Saraiva, 1936 .

Recebido em 14 de fevereiro de 2011.

Aceito em 07 de março de 2011.