

**POR QUE SE INTERESSAR PELOS ESTUDOS? UMA PERSPECTIVA
HISTÓRICA DO CONCEITO DE INTERESSE NA EDUCAÇÃO OCIDENTAL**

**WHY BE INTERESTED IN STUDIES? A HISTORICAL PERSPECTIVE
ON THE CONCEPT OF INTEREST IN WESTERN EDUCATION**

**¿POR QUÉ INTERESARSE EN LOS ESTUDIOS? UNA PERSPECTIVA
HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE INTERÉS EN LA EDUCACIÓN
OCIDENTAL**

Edvanderson Ramalho dos Santos¹
Gilmar de Carvalho Cruz²

Resumo

Este artigo explora a interseção entre interesse, afetividade e aprendizado na história da educação ocidental. O objetivo foi investigar como autores clássicos abordaram discussões sobre estratégias para manter os aprendizes interessados. A pesquisa se justifica pela escassez de trabalhos que sistematizam os debates históricos sobre o conceito de interesse. Utilizou-se a metodologia da revisão narrativa de literatura, explorando a evolução histórica do conceito de interesse na educação ocidental, analisando obras e autores clássicos ao longo do tempo. O artigo está organizado em seções que demonstram as diferentes estratégias para promover o interesse. Inicia-se a análise com as civilizações antigas do Egito, Grécia e Roma, que variavam de estratégias coercitivas a abordagens culturais (*Paideia*). Na Idade Média, Santo Agostinho enfatizou a importância da curiosidade espontânea. Na Era Moderna, educadores como Comenius, Rousseau, Herbart, Dewey e Claparède problematizaram a compreensão do interesse no aprendizado. Observa-se a evolução de duas abordagens: a primeira enfatiza o interesse centrado no objeto, com recompensas, punições e metas externas predefinidas. A segunda abordagem concebe o aluno como um centro ativo, enfatizando a necessidade de conexão entre os interesses do educando e o conhecimento acumulado, destacando a importância da afetividade na promoção do interesse e aprendizado dos alunos.

Palavras-chave: Desinteresse; Afetividade; História da Pedagogia; Aprendizagem.

Abstract

This article explores the intersection between interest, affectivity, and learning in the history of Western education. The objective was to investigate how classical authors approached discussions on strategies to maintain learners' interest. The research is justified by the scarcity of works that systematize historical debates on the concept of interest. The methodology of narrative literature review was used, exploring the historical evolution of the concept of interest in Western education, analyzing classical works and authors over time. The article is organized into sections that demonstrate the different strategies to promote interest. The analysis begins with the ancient civilizations of Egypt, Greece, and Rome, which ranged from coercive strategies to cultural approaches (*Paideia*). In the Middle Ages, Saint Augustine emphasized the importance of spontaneous curiosity. In the Modern Era, educators such as Comenius, Rousseau, Herbart, Dewey, and Claparède

¹Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor EBTB no Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Araquari, SC. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7954-0410>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2760823607426665>. E-mail: edvanderson.santos@ifc.edu.br

²Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Associado da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6626-0727>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2305518769010186>
E-mail: gilmailcruz@gmail.com

problematicized the understanding of interest in learning. The evolution of two approaches is observed: the first emphasizes interest centered on the object, with predefined external rewards, punishments, and goals. The second approach conceives the student as an active center, emphasizing the need for connection between the student's interests and accumulated knowledge, highlighting the importance of affectivity in promoting students' interest and learning.

Keywords: Disinterest; Affection; History of Pedagogy; Learning.

Resumen

Este artículo explora la intersección entre interés, afectividad y aprendizaje en la historia de la educación occidental. El objetivo fue investigar cómo los autores clásicos abordaron las discusiones sobre estrategias para mantener el interés de los estudiantes. La investigación se justifica por la escasez de trabajos que sistematicen los debates históricos sobre el concepto de interés. Se utilizó la metodología de revisión narrativa de la literatura, explorando la evolución histórica del concepto de interés en la educación occidental, analizando obras y autores clásicos a lo largo del tiempo. El artículo está organizado en secciones que muestran las diferentes estrategias para promover el interés. El análisis comienza con las civilizaciones antiguas de Egipto, Grecia y Roma, que variaban desde estrategias coercitivas hasta enfoques culturales (*Paideia*). En la Edad Media, Santo Agustín enfatizó la importancia de la curiosidad espontánea. En la Era Moderna, educadores como Comenius, Rousseau, Herbart, Dewey y Claparède problematizaron la comprensión del interés en el aprendizaje. Se observa la evolución de dos enfoques: el primero enfatiza el interés centrado en el objeto, con recompensas, castigos y metas externas predefinidas. El segundo enfoque concibe al alumno como un centro activo, enfatizando la necesidad de conexión entre los intereses del estudiante y el conocimiento acumulado, destacando la importancia de la afectividad en la promoción del interés y el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Desinterés; Afectividad; Historia de la Pedagogía; Aprendizaje.

Introdução

A interseção entre o interesse, a afetividade e a aprendizagem tem sido um tema central na história da educação. À medida que as eras avançam, a educação evolui, refletindo uma diversidade de abordagens sobre como promover o interesse dos alunos no que se pretende ensinar. Este artigo tem como objetivo investigar como autores clássicos na tradição educacional ocidental abordaram discussões sobre estratégias para manter os aprendizes interessados. Os objetivos específicos do estudo são: 1) Explorar a relação entre interesse, afetividade e aprendizado em diferentes períodos históricos; 2) Investigar como esses conceitos influenciaram as práticas pedagógicas nas diferentes eras; 3) Analisar o papel da afetividade na promoção do interesse em alguns períodos da história da educação ocidental.

Partindo da tese de Jean Piaget (2014) sobre a indissociabilidade entre afeto e cognição na complexa relação entre o sistema afetivo e intelectual no processo de ensino e aprendizagem, compreendemos a afetividade como o conjunto de elementos que nos afetam, englobando emoções, sentimentos e experiências emocionais. Esses fatores desempenham um papel significativo ao influenciar o desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo.

Paralelamente, entendemos o conceito de interesse como um elemento da relação entre o sujeito e o objeto, sendo interpretado de várias maneiras nas perspectivas teóricas. Essa relação pode ser enfatizada no objeto (como um interesse produzido por uma relação passiva e externa ao

indivíduo) ou no sujeito (atribuindo um papel ativo ao sujeito na manifestação do interesse) (Sass & Liba, 2011). De acordo com Umberto Galimberti (2010, p. 659), o interesse é considerado como um “fator dominante da motivação que se traduz em um comportamento passível de observação”, levando em consideração parâmetros como duração, extensão e intensidade. Etimologicamente, o substantivo interesse deriva do latim “inter/esse”, significando “estar em”. Quando “estamos em” algo, investimos energia para se envolver com isso, o que contrasta com o desinteresse, que representa o oposto: “não estamos em”, resultando em um afastamento e falta de envolvimento energético com o objeto. Ter interesse faz com que o sujeito não seja indiferente ao objeto, ou seja, faz com que ele se importe (do latim *im-portare*: passagem para dentro) e seja afetado pelo objeto (Rosso, 1998).

Esta pesquisa se justifica pois, apesar da importância de uma recuperação histórica do conceito de interesse, são poucos os trabalhos que buscam sistematizar os debates históricos sobre esse conceito. Em uma revisão sistemática da literatura acadêmica sobre desinteresse que envolveu 188 produções acadêmicas (Santos, 2024a), apenas 6 delas abordaram revisões históricas do conceito de interesse. Essas revisões trataram do interesse na pedagogia de Maria Montessori (Rezende & Teixeira, 2019), discutiram as interpretações do interesse nas obras de Johann Herbart, John Dewey, Edoard Claparède, Edward Thorndike e Albert Gates, Ovide Decroly (Sass & Liba, 2011), buscaram reviver o conceito de “interesses múltiplos” da pedagogia herbartiana (Strohhecker, 2019), debateram as aproximações e contradições entre a Psicanálise e a Epistemologia Genética em relação à afetividade e às emoções na aprendizagem (Dias & Marchelli, 2008), apresentaram relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento a partir das teorias de Piaget, Henri Wallon, Lev Vygotsky e Sigmund Freud (Souza, 2011), e realizaram uma revisão da literatura acadêmica em teses e dissertações brasileiras sobre desinteresse (Garcia, Halmenschlager & Brick, 2021).

O presente estudo é fruto da tese de doutorado em andamento pelo autor (Santos, 2024b), que envolve a investigação das Representações Sociais de professores e estudantes do Paraná e Santa Catarina sobre (des)interesse escolar. Uma necessidade identificada foi a ausência de uma discussão histórica sistematizada sobre a evolução e os debates acerca do conceito de interesse ou das estratégias usadas para os alunos se interessarem pelos estudos ao longo da história da educação.

Para abordar essa lacuna teórica, utilizou-se a metodologia da revisão narrativa da literatura (Cordeiro, Oliveira, Rentería & Guimarães, 2007), que incluiu a leitura de obras de educadores notáveis discutidas nas disciplinas de Fundamentos teórico-epistemológicos da educação I e II do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG e outros textos históricos relevantes sobre o tema. Ao fichar e sintetizar as obras estudadas, buscou-se construir uma narrativa que destaca as diferentes estratégias utilizadas para manter os aprendizes interessados no estudo ao longo da história da educação. Conscientes do desafio, nosso propósito foi realizar uma sistematização geral e didática, buscando elucidar as linhas de continuidade e as perspectivas divergentes a fim de compreender a construção histórica do conceito de interesse.

O artigo está organizado em seções que abrangem a Antiguidade, a Idade Média e a Era Moderna, embora estejamos cientes da conexão e inter-relações entre os autores e os respectivos períodos. Começamos por examinar como sociedades antigas, como a egípcia, grega e romana, empregavam estratégias diversas, desde métodos coercitivos até a criação de um ambiente cultural, a *Paideia*, para promover o aprendizado. Em seguida, no contexto da Idade Média, exploramos as percepções de Santo Agostinho sobre a importância da curiosidade espontânea e do interesse intrínseco. Na era Moderna, investigamos as contribuições de educadores notáveis, como Comenius, Rousseau, Herbart, Dewey e Claparède, analisando como suas ideias moldaram práticas pedagógicas e influenciaram a compreensão do interesse como um fator crítico para o aprendizado.

Espera-se que este estudo aprofunde a compreensão das relações entre interesse, afetividade e aprendizado ao longo da história da educação, destacando a relevância de reconhecer o papel ativo do aluno na busca pelo conhecimento. Além disso, almeja-se que essa abordagem contribua para o debate e para os cursos de formação de professores, ao apresentar diferentes perspectivas sobre o problema do desinteresse escolar, demonstrando como as discussões dos autores clássicos embasaram os pensamentos e as abordagens dos autores contemporâneos.

Por que se interessar pelo aprendizado na Antiguidade: das pancadas ao ideal da *Paideia*

A preocupação pedagógica em manter os aprendizes envolvidos com o objeto do qual se espera que aprendam remonta aos primeiros escritos da Antiguidade. Fraco Cambi (1999), ao descrever as características estruturais da tradição educativa da Antiguidade, sintetiza que as exortações morais e as coerções físicas eram os meios mais utilizados para manter os aprendizes envolvidos na aprendizagem. Assim, não faltam registros das estratégias violentas utilizadas para manter o interesse dos jovens aprendizes nessas sociedades autocráticas, onde a arte do comando é, antes de tudo, a arte de desenvolver a obediência.

No antigo Egito, o jovem desinteressado era comparado pelos escribas a animais rebeldes que necessitavam do chicote para serem domesticados: “Mas eu farei parar que teus pés vadiem pelas ruas, quando te surrar com chicote de hipopótamo” (Manacorda, 1992, p. 33); e aos jovens aconselhava-se: “não passes o dia na ociosidade, ou serás surrado. A orelha da criança fica nas suas costas e ela presta atenção quando é surrada” (p. 32). Também eram usadas exortações morais pelos escribas para persuadir os aprendizes: “quando tinha a tua idade, passava o tempo nos grilhões; foram eles que domaram meu corpo” (p. 33). Por outro lado, observamos conselhos sobre a importância dos estudos, a fim de que os aprendizes atribuíssem valor e se interessassem pela instrução de escriba: “se souberes escrever, estarás melhor do que nos ofícios que te mostrei” (p. 24). Atentando-se para o aspecto afetivo, outro escriba egípcio declarou: “farei com que tu ames os livros mais do que amas a tua mãe” (p. 23). Digno de nota também é a fala de Platão, filho de Aristão de Atenas (1999, p. 315) sobre o uso do lúdico como estratégia para o ensino prazeroso da aritmética entre os egípcios: “no que tange a contar, foram inventadas lições para o aprendizado da criança já na tenra idade, utilizando jogos e divertimentos [...] tornando-os mais preparados em todos os sentidos”.

Apesar de na Grécia o chicote e as varas continuarem como “ferramentas didáticas” de instrução dos *paidagogos* (Manacorda, 1992), emergem novas configurações na tríade afetividade-interesse-aprendizagem. Começando pela educação heroica, uma pedagogia do exemplo que tem em Aquiles o arquétipo ligado à excelência: aprendes para que sejas tão forte, astuto e glorioso como o herói da Guerra de Tróia! Nessa formação do jovem guerreiro, há uma relação afetiva entre mestre e aprendizes, que foi um dos elementos característicos da educação grega (Cambi, 1999). Outro debate que contou com a colaboração dos principais pensadores gregos foi a *Paideia*: o ideal de educação que visava à formação integral (de corpo e mente) do homem grego virtuoso, ético e livre, que “enche o homem do desejo e de ânsia de se tornar um cidadão perfeito, e o ensina a mandar e obedecer, sobre o fundamento da justiça” (Jaeger, 1995, p. 147), uma condição que não se possui por natureza, mas se adquire pela formação moral, física, poética e teológica.

Por todos esses motivos, a *Paideia* grega inspirou na tradição ocidental uma nova problematização da relação educativa: superando a noção autoritária e impessoal para delinear uma relação espiritual “que faz do mestre o interlocutor fundamental de um processo de formação, enquanto o torna íntimo e envolvido em primeira pessoa nesse processo” (Cambi, 1999, p. 102), tornando-se uma espécie de mestre para a vida, dotado de carisma que inspira à imitação. A *Paideia*

buscava a formação de um sujeito virtuoso e sempre interessado em sua elevação cultural, com energia afetiva para o aprendizado intelectual e físico, capaz de atuar em qualquer função na pólis.

A *Paideia* também se integrou à cultura pedagógica romana, especialmente por meio da obra de Marco Túlio Cícero (2001), que desenvolveu uma versão latina da *Paideia* com foco em aspectos retóricos e literários. Cícero, além disso, contribuiu com reflexões sobre a vida dos jovens e a educação familiar, promovendo relações não autoritárias e com participação afetiva, incentivando a valorização da amizade como meio educacional. Por sua vez, Marco Fábio Quintiliano (2010, p. 93) defendia um equilíbrio adequado entre brincadeiras e responsabilidades na educação dos jovens romanos, pois acreditava que “não se podia esperar que uma criança triste e constantemente abatida pudesse ter uma mente propícia ao estudo”. Ele também enfatizava que “aqueles que estão descansados e com suas energias renovadas trazem um ânimo mais vivo para aprender” (p. 93). O orador romano desencorajava o uso de castigos físicos em seus jovens discípulos, pois considerava essa prática como “servil” e capaz de tornar os aprendizes “insensíveis aos golpes, como os piores escravos” (p. 94). Essas afirmações ressaltavam a valorização do bem-estar emocional dos aprendizes visando o interesse nos ensinamentos dos mestres no contexto educacional da época.

Afetividade, interesse e aprendizado na Idade Média: o relato de Santo Agostinho

Com a cristianização do Império Romano, a *Paideia* foi atualizada no sentido cristão, operacionalizando uma revolução na mentalidade ocidental ao afirmar novos valores: igualdade, solidariedade, humildade, amor universal, castidade e a referência a um mestre supremo (Cambi, 1999). O amor a Deus, ao próximo e a *Imitatio Christi* tornam-se o combustível afetivo da educação cristã. O cristianismo operou transformações significativas na família, a célula educativa fundamental da sociedade, ao propagar um modelo ideal em que as relações internas e educativas se redefiniram também em termos de amor e não apenas de autoridade.

Santo Agostinho (1980), considerado o “mestre do cristianismo ocidental”, estabelece um papel central para a pedagogia na formação da alma cristã, pois defende que a ascensão a Deus seria, sobretudo, um processo de autoeducação que deve ocorrer pela vontade do próprio sujeito e de sua racionalidade. Em suas confissões, o bispo católico fornece importantes pistas sobre a pouca eficácia das relações pedagógicas autoritárias/violentas da época quando aborda sua dificuldade em aprender a língua grega, mesmo após espancamentos:

Não conhecia nenhuma palavra daquela língua, e, para me fazerem aprender, ameaçavam-me com terríveis castigos e crueldades. É verdade que outrora, quando criancinha, também não sabia nenhuma palavra latina, e contudo instruí-me, sem temores nem castigos, só com prestar atenção entre carícias das amas, entre os gracejos dos que se riam e as alegrias dos que folgavam. Aprendi, sem a pressão correcional de instigadores, impelido só pelo meu coração desejoso de dar à luz os seus sentimentos [...]. Disso ressalta com evidência que, para aprender, é mais eficaz uma curiosidade espontânea do que um constrangimento ameaçador. (Santo Agostinho, 1980, p. 48-49).

A citação é exemplar para mostrar o impacto da afetividade e do interesse espontâneo para a aprendizagem. Porém, dentro do espírito ascético que caracterizou o período, Santo Agostinho (1980, p. 49) pondera que “esta violência refreia, graças às vossas leis, os excessos da curiosidade; [...] desde as férulas dos mestres até às torturas dos mártires, sabem dosear as suas tristezas salutaras, para nos chamarem a Vós, do meio das doçuras perniciosas com que nos íamos afastando”.

Porém, é importante lembrar que o modelo educacional que prevaleceu ao longo da Idade Média foi caracterizado por formas autoritárias, baseadas na aplicação de violência e castigos. Essa herança da educação autoritária encontra suas origens nas práticas disciplinares das Escolas Monásticas, Catedrais e Universidades Medievais da Idade Média (Cambi, 1999). Essa influência no modo que concebemos a educação persistiu ao longo dos séculos, evidenciado pela continuidade da presença de um modelo em que um professor ensina a muitos alunos de diversas procedências, seguindo um currículo com regras rigorosamente fixadas e uma relação com o conhecimento que não busca descobrir a verdade, mas apenas esclarecê-la. Assim, na Idade Moderna, consolidou-se um “modelo de cultura ‘didática e conservadora’, formalista e não criativa” (p. 159), o qual será alvo de inúmeras críticas por autores clássicos do Renascimento e do Iluminismo.

Além disso, conforme destaca Cambi (1999), na Idade Média, as crianças frequentemente eram equiparadas quase como animais devido à elevada taxa de mortalidade infantil, o que inviabilizava vínculos afetivos sólidos desde o nascimento. Eram retratadas como “pequenos adultos”, não recebendo o devido reconhecimento em termos de sua individualidade física e psicológica. Consequentemente, sua participação na sociedade era marginalizada, inclusive compartilhando vestimentas, atividades sociais e brinquedos dos adultos. Foi somente com a chegada da era moderna que começou a se desenvolver uma distinção mais clara sobre a infância.

A Didática Magna de Comenius: centralidade da afetividade no desejo de aprender

No contexto do Renascimento temos a contribuição de Iohannes Amos Comenius (2015) com sua Didática Magna, que oferece reflexões importantes para debater questões que ainda hoje são relevantes na educação. Como líder protestante que viveu entre 1592-1670, o bispo checo buscava um método seguro de aprendizagem que aliasse afetividade, interesse e aprendizado espontâneo em prol da doutrina cristã do mundo. Isso é evidente quando ele justifica a utilidade de sua obra para que os estudantes possam ser conduzidos “sem tédio, sem gritos e sem pancadas, como que divertindo-se e jogando, ser conduzidos para os altos cumes do saber” (p. 73).

O “pai da didática moderna” propôs princípios de um aprendizado significativo para evitar uma relação pedagógica apática e baseada na violência, que era comum em sua época. Reconhecendo a individualidade física e psicológica das crianças, Comenius defendia que os professores deveriam ensinar de acordo com a idade e a capacidade dos alunos. Ele defendia um ensino com ênfase na compreensão interna de coisas úteis e com exemplos da vida prática, em vez de simples memorização e decorebas. Ele sugeriu ainda que os conhecimentos sejam trabalhados pelo professor em um “método natural” (que influenciou Rousseau depois) e adocicado, para que até mesmo as coisas sérias sejam apresentadas de forma afável, com o apoio do lúdico por meio de charadas, jogos, competições e estímulos sensoriais. Dessa forma, Comenius aponta fortes críticas à educação tradicional, formalista e conservadora do período:

Foi, portanto, uma autêntica carnificina para os jovens: 1. Retê-los todos os dias, durante seis, sete e até oito horas, em lições públicas e exercícios, e ainda, durante algum tempo, em lições particulares; 2. Obrigá-los a ouvir exposições didáticas, a compor exercícios e a atulhar a memória com uma multidão de coisas, até a náusea, ou mesmo até ao delírio. (...) Age, portanto, idiotamente aquele que pretende ensinar aos alunos, não quanto eles podem entender, mas quanto ele próprio deseja, pois as forças querem ser ajudadas e não oprimidas. (Comenius, 2015, p. 242).

Logo, de nada adianta fornecer conteúdos escolares se primeiro não suprimirmos o que constitui seu obstáculo: o desinteresse. Comenius dialoga com oradores da antiguidade clássica que chegaram a conclusões parecidas, como o grego Isócrates (2010, p. 32), que declarou: “se fores amante dos estudos, saberás tudo sobre tudo”; e o romano Quintiliano (2010, p. 93), que advogava que “o estudo depende da vontade de aprender, que não pode ser imposta”. Partindo desses pontos, Comenius (2015) afirmava que, antes de tudo, o professor deve despertar “o desejo de aprender

naqueles que, por natureza, não estavam dele inflamados” (p. 214). Sem o apetite pelo conhecimento, o estudo obrigatório é visto como sem sentido pelo educando e resulta em “náuseas” e “má digestão” (p. 233). Assim, ele declara que “cuidam mal dos interesses das crianças aqueles que as obrigam aos estudos pela força” (p. 233) e defende que “nada se obrigue a juventude, a não ser àquilo que a idade e a inteligência, não só admitem, mas até desejam” (p. 243).

Neste sentido, Comenius (2015) aponta fundamentos que pais, professores, escola e autoridades devem cooperar para que o ensino se faça com facilidade e prazer, incutindo nos educandos o desejo ardente pelo saber. Aos pais, sugeria que conversassem com os estudantes, enaltecendo os benefícios do estudo e o valor das pessoas instruídas. Além disso, que promettessem experiências agradáveis e elogiassem os mestres, pois “o amor e a admiração são os sentimentos mais fortes para desenvolver o gosto da imitação” (p. 234). Por sua vez, aos professores, Comenius aconselhava que deveriam ministrar os conteúdos escolares demonstrando sua importância, utilidade e encanto. Nas relações com os alunos, deviam ser afáveis e carinhosos, evitando atos de aspereza, pois dessa forma tornavam-se “senhores dos seus corações, de modo que eles se sintam até mais prazer em estar na escola que em casa” (p. 234).

Comenius também acreditava que a escola deveria ser repleta de beleza, divertimento e atrações, tanto no interior como em seu exterior, criando um ambiente agradável e bem cuidado, adornado com pinturas pedagógicas e jardins vivos que estimulem os sentidos dos estudantes. Fica evidente que Comenius via o indivíduo desempenhando um papel ativo na manifestação do interesse, no qual as relações afetivas ocupam uma posição central para despertar o “desejo ardente” de aprender. Conclui-se, portanto, que o bispo checo contribuiu significativamente para estabelecer as bases da revolução copernicana na educação, a qual foi posteriormente desenvolvida em termos psicológicos por Jean-Jacques Rousseau (1995), Édouard Claparède (2010a) e Piaget (2014).

Rousseau e a educação de seu Emílio: interesse a partir da necessidade e utilidade

No contexto do Iluminismo, Rousseau (1712-1778) desenvolveu muitos dos fundamentos defendidos por Comenius ao relatar sua pedagogia utópica na educação de Emílio, seu aluno imaginário (Rousseau, 1995). O método do filósofo genebrino possuía os seguintes princípios: liberdade da criança e de seus comportamentos naturais; estímulo dos órgãos sensoriais; adequação à idade e às forças da criança; baseado em atividades práticas; centralidade do aspecto afetivo e do

companheirismo na relação mestre/aprendiz; fundamentando-se em uma educação intelectual que parte das necessidades do aluno e na utilidade dos conhecimentos para sua vida.

O filósofo iluminista considerava que o principal talento do mestre “está em fazer com que o discípulo se compraza na instrução [...] para que se compraza, é preciso que seu espírito não permaneça tão passivo” (p. 282). Concebendo um papel ativo do educando, ele defendia que a missão do educador é direcionar a curiosidade natural da criança para conhecimentos úteis que levem ao bem-estar, em vez de simplesmente instruir com discursos maçantes da “nossa educação tagarela”, os quais “os jovens prestam pouca atenção e não as retêm” (p. 192). Logo, a educação deve seguir a “lei da necessidade”, pois “não se trata de saber o que é, e sim, somente, o que é útil” (p. 175). Rousseau também percebe que a afetividade é o combustível da cognição, pois “somente a paixão nos faz agir” (p. 199). Já na relação pedagógica, o mestre deve “tornar-se o companheiro de seu aluno e angariar sua confiança partilhando seus divertimentos” (p. 28) para que “o amor-próprio do mestre deixe sempre algum interesse para o dele” (p. 282). Portanto, é primordial desenvolver o desejo de aprender a partir do interesse imediato, evitando forçar o aprendizado a base do tédio e contra a vontade do aprendiz, pois “não é nunca o constrangimento, é sempre o prazer ou o desejo que deve provocar essa atenção” (p. 181).

Dito isso, surge a questão: como apaixonar-se por objetos pelos quais ainda não temos interesse em aprender? Rousseau sugere associar a utilidade das coisas aos prazeres e necessidades da criança. Isso resulta que ela se envolva naturalmente sem a necessidade de intervenção externa. Três exemplos da educação de Emílio são ilustrativos para contextualizar esses pontos:

a) Por que aprender a ler: em vez de utilizar livros desinteressantes, Emílio recebe bilhetes curtos convidando-o para jantares e passeios, mas não consegue lê-los e, por isso, perde essas oportunidades. “Ah, se soubesse ler sozinho...” (p. 110), pensa Emílio.

b) Por que aprender Astronomia: quando Emílio, já jovem, perde o interesse pela explicação sobre orientação na floresta de Montmorency, ele questiona: “Para que serve isso?” No dia seguinte, o mestre cria uma situação prática: eles saem para passear, mas acabam se perdendo na floresta. Só conseguem se encontrar após revisar os conhecimentos astronômicos. Emílio, então, exclama: “Estou vendo Montmorency! Aí na frente de nós, bem visível [...] a astronomia serve para alguma coisa” (p. 196). Rousseau utiliza essa história para passar a ideia de que é preciso ensinar por meio de ações e “só dizer o que não se pode fazer” (p. 196).

c) Aprender ciências: Rousseau aconselha a tornar o aluno atento aos fenômenos da natureza para estimular sua curiosidade. E quando essa curiosidade se manifestar, o mestre deve “morder a língua” para que ocorra um aprendizado interior e prazeroso: “não vos apresseis nunca em satisfazê-la. Ponde os problemas ao seu alcance e deixai-o que os resolva. Que nada saiba, porque vós lho dissestes, e sim porque o compreendeu sozinho” (p. 176).

Apesar de descrever uma literatura pedagógica de difícil implementação em larga escala, Rousseau provocou profundas mudanças conceituais no campo educacional, influenciando e estimulando gerações de educadores. Claparède (2010a) compara o impacto de Rousseau na educação ao da revolução científica iniciada por Copérnico, que levou à substituição do modelo geocêntrico pelo heliocêntrico, ao intitular Rousseau como precursor da “revolução copernicana” que alterou o “centro de gravidade” do processo educativo. Isso se deve às atentas observações de Rousseau às manifestações infantis, que o levaram a reformular a concepção do aprendizado, passando a considerá-lo como um processo natural, intrínseco e autônomo, com um foco redirecionado para as particularidades do aluno, em vez de centrar-se no professor. Ao conceber a criança ativa como o centro em torno do qual se constrói o processo de ensino-aprendizagem, a epistemologia pedagógica de Rousseau foi um terreno fértil de ideias que serviu de base para o florescimento das teorias funcionalistas e construtivistas de seus concidadãos genebrinos Claparède e Piaget, que vieram a se tornar herdeiros de sua epistemologia pedagógica (Machado, 2017).

Herbart: interesse como meio e fim para a formação do sujeito multiplamente interessado

O conceito de interesse desempenhará um papel central na Pedagogia de Herbart (1776-1841), que é um herdeiro direto do pensamento iluminista kantiano. Enquanto Immanuel Kant (1985, p. 100) concebia a *Aufklärung* (esclarecimento) como “a saída do homem de sua menoridade” através do uso da sua razão prática, visando sua liberdade interior e autonomia, a Pedagogia Geral de Herbart (2003) tinha como objetivo representar o caminho pedagógico para a realização desse ideal. Para alcançar esse fim, o pedagogo alemão concebia o interesse tanto como meio pedagógico quanto como um fim do processo educativo. O propósito era formar sujeitos com múltiplos interesses, capazes de desenvolver o pensamento autônomo característico da maioria intelectual, que é o ideal da educação iluminista.

Para a compreensão do pensamento herbartiano, é essencial diferenciar desejo e interesse: enquanto o primeiro é a inquietação da alma que aspira a uma ação futura ao querer apropriar-se de algo, o “interesse desenvolve-se com a observação e prende-se ao presente observado” (p. 69). O interesse desempenha um papel pedagógico, pois cabe ao professor tornar os saberes interessantes, despertando nos alunos um sentimento de falta que suspenda seu desejo e prenda sua atenção, tornando-os interessados para momentos de aprofundamento e reflexão sobre os objetos que lhes foram apresentados. Após ter sido “afetado” por múltiplos objetos interessantes relacionados ao mundo compartilhado, o sujeito pode fazer uso de sua vontade e decidir, por meio do uso de sua razão moral, quais dos interesses devem tornar-se objetos de desejo e ação.

Na instrução educativa, o interesse não surge de forma espontânea, pois cabe ao professor afetar o aluno para aprofundamentos e reflexões por meio de uma adequada decomposição e múltiplas apresentações dos objetos. Na perspectiva herbertiana, o “interesse é afetação – nasce do afeto, e pela palavra convoca o outro a também afetar-se. Não fosse o outro com seu interesse, o interesse de outro não nasceria” (Strohhecker, 2019, p. 87). Esses múltiplos interesses que afetam o aluno devem perdurar ao longo de toda a vida, transcendendo o tempo e o espaço da escola e assumindo um caráter formativo. O sujeito, multiplamente afetado pelos objetos de conhecimento e com simpatia pelas relações humanas, é capaz de avaliar seus desejos ao longo da vida e refletir sobre várias questões, o que, por conseguinte, lhe permite fazer escolhas éticas baseadas em uma vontade livre e autônoma para agir neste mundo compartilhado.

Apesar de seu caráter intelectualista, o objetivo da Pedagogia de Herbart (2003, p. 137) não é o acúmulo de informações, mas sim a formação moral, pois “deve aprender-se para a vida, e não para a escola”. Além disso, considerava a individualidade do aluno e enfatizava que “todas as maneiras que relegam o ouvinte para a simples passividade e lhe negam uma participação própria são desagradáveis e opressivas” (p. 95). No entanto, devido à ênfase de que o interesse é despertado pela correta apresentação dos objetos, Odair Sass e Flávia Liba (2011) argumentam que, em Herbert, o interesse é concebido como um elemento externo ao indivíduo, mantendo-o passivo até que seja ativado pelo objeto e, somente então, transforma-se em vontade ou desejo para o sujeito. Assim, Claparède (2010a) avalia que o sistema de ideias herbartiano sugere que basta multiplicar as experiências com objetos para desenvolver o intelecto, ignorando que é a necessidade de ação que leva o sujeito a se sentir

atraído pelo conhecimento. Devido a essas interpretações, a pedagogia herbartiana foi acusada de fundamentar a Pedagogia tradicional, sendo alvo de críticas por seu caráter expositivo.

Dewey: quem está em marcha, interessado, atira-se de coração

Uma nova visão ativa do sujeito embasa a teoria de Dewey (1859-1952), que é conhecido por inaugurar a educação progressiva. No Brasil, as ideias desse filósofo estadunidense inspiraram Anísio Teixeira a promover o movimento da Escola Nova, que colocou a atividade prática, o interesse do estudante e os princípios da democracia como pilares a serem seguidos no ensino.

Dewey (1979) contrasta com os princípios da pedagogia herbartiana ao destacar que as crianças não chegam à escola como uma “lousa em branco” na qual os professores podem simplesmente imprimir representações externas, automaticamente despertando uma multiplicidade de interesses em suas mentes passivas. Pelo contrário, ele concebe as crianças como seres intensamente ativos, dotados de impulsos inatos, tais como a comunicação, investigação e expressão, além de interesses individualizados originados do contexto de suas vidas. A essência da educação escolar, para Dewey, é reconhecer e moldar essa atividade intrínseca, direcionando-a para resultados positivos (Mayhew & Edwards, 1936). Portanto, a aprendizagem ocorre por meio da experiência em situações-problema que surgem durante atividades que despertam interesse

Para definir o interesse, Dewey recorre à etimologia da palavra: “aquilo que está entre - *inter* – esse, que reúne duas coisas que de outra forma ficariam distantes” (Dewey, 1979, p. 139). Nesse contexto, um sujeito interessado é o oposto de um mero espectador indiferente ao que está acontecendo; ele se torna um participante ativo da ação que está “entre” essas duas coisas, ou seja, está envolvido nessa relação porque reconhece que ela faz sentido para sua vida. Como resultado, o sujeito se envolve na atividade, consciente de que as consequências dessa relação podem afetá-lo de maneira positiva ou negativa, e age com o objetivo de garantir as melhores consequências possíveis.

Com isso, para Dewey, o interesse não é determinado pelo objeto, como Herbart nos levaria a concluir, mas está intrinsecamente ligado à atividade dinâmica do sujeito, sendo ativo, objetivo e pessoal. Assim, para esse autor não é suficiente simplesmente cobrir os “conteúdos de açúcar” para tornar as coisas interessantes; é fundamental considerar a individualidade dos alunos, pois o objeto só se torna interessante para o sujeito quando contribui para a realização de sua atividade. O

professor torna as coisas interessantes ao conectar o conteúdo com as experiências e necessidades do aluno, ajudando-o a perceber as relações entre o objeto de ensino e sua vida.

A posição de Dewey (1906) nos debates do campo educacional nos EUA no início do século XX é exemplar para demonstrar as implicações pedagógicas de sua concepção ativa de interesse. De um lado, havia os partidários da “educação tradicional centrada no currículo”, que acreditavam que a criança deveria receber de maneira gradual e lógica a sabedoria acumulada pela humanidade. Nesse modelo, o aluno ideal era aquele considerado “dúctil e dócil” (p. 13), pronto para receber passivamente o conteúdo e moldar-se de acordo com ele. Por outro lado, os “reformadores românticos” defendiam uma educação voltada e subordinada aos impulsos naturais da criança, que deveriam constituir o cerne da educação em todas as suas fases. Eles valorizavam a individualidade das crianças e criticavam o ensino tradicional por ser tedioso, rotineiro e autoritário.

Dewey via esse debate como resultado de um falso dualismo entre a experiência e os interesses infantis de um lado, e o conhecimento acumulado pela humanidade, que constituía o currículo, do outro. O filósofo estadunidense criticava os tradicionalistas por não relacionarem os conteúdos do currículo com os interesses das crianças e repreendia os românticos por cultivarem os interesses infantis como um fim em si mesmos, sem estabelecerem conexões com o currículo. Em uma perspectiva intermediária, Dewey reconhecia que o currículo, como produto do esforço para resolver os problemas que a experiência colocou ao longo dos séculos para a humanidade, não poderia ser desconsiderado. No entanto, seus conteúdos deveriam emergir da necessidade dos estudantes.

Dessa forma, buscando uma síntese entre essas tendências, a escola progressiva de Dewey seria aquela que construiria um meio social vivo para que o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade possa se relacionar com as aptidões e interesses dos estudantes. Nesse contexto, os alunos se deparam com situações problema que exigem conhecimentos das esferas científica, histórica e artística para resolvê-las. Agindo assim, reconhece-se a individualidade e necessidade dos estudantes, sem presumir que todas as mentes funcionam da mesma maneira.

Para atingir esse objetivo, é fundamental contar com um educador devidamente capacitado em diversas áreas, uma vez que ele enfrenta o desafio de integrar os tópicos do currículo à experiência das crianças. Esse profissional interdisciplinar deve ser capaz de explorar as tendências e interesses das crianças, aplicando métodos de investigação experimental que refletem o conhecimento acumulado pela humanidade. Contrariando a concepção comum, a teoria educativa

de Dewey enfatiza de maneira substancial o papel do educador nesse processo. Quando a matéria é interessante por ser útil para o próprio viver, torna-se desnecessário utilizar artifícios no “material estranho” e de “outro mundo” para torná-lo artificialmente interessante. Também, não é necessário apelar para esforços arbitrários por meio de chantagens e coações, como “Vale nota! Vai reprovar! Castigo! Não vai passar no vestibular!”, que criam apenas uma aparência de aprendizagem.

Durante seu período na Universidade de Chicago (1894-1904), Dewey estabeleceu uma escola experimental para testar os princípios da escola progressiva. A Escola de Dewey tinha como objetivo proporcionar experiências que simulassem uma pequena sociedade por meio de “projetos de ocupação”, nos quais as crianças reproduziam tipos de trabalhos da vida social. Katherine Mayhew e Anna Edwards (1936), que também atuaram na escola, observaram que o envolvimento em atividades temáticas relacionadas às ocupações despertava o interesse das crianças por diferentes áreas do currículo. Observou-se que os alunos se interessavam pelos conhecimentos do currículo à medida que percebiam sua utilidade na resolução dos problemas que surgiam em suas atividades práticas. Dewey concluiu que, quando uma criança compreende a razão pela qual precisa adquirir um conhecimento, ela “coloca-se em marcha” e demonstra um interesse genuíno em adquiri-lo, lançando-se “de coração” (Dewey, 2010, p. 124). Portanto, Dewey, por meio de sua abordagem teórica e experimental, reconfigura posições que têm raízes desde Santo Agostinho, Comenius e Rousseau, exercendo forte influência na Psicologia de Claparède e Piaget

Claparède: a utopia de uma escola ativa e sob medida aos interesses dos estudantes

O psicólogo e cientista suíço Claparède (1873-1940), natural de Genebra, continuou a tradição das ideias de seu concidadão Rousseau no aperfeiçoamento da “revolução copernicana” do processo educativo. Para isso, ele investigou as manifestações naturais e necessidades das crianças para que os programas educacionais gravitassem em torno dessas necessidades, e não para que a criança orbitasse um programa imposto estranho à sua natureza.

Claparède defendia uma educação em harmonia com o “funcionalismo da espécie” e se tornou um severo crítico da escola tradicional e da pedagogia herbartiana, que criava “um regime de educação contra a natureza, esmagador da vida, contrário à própria finalidade da educação, que é expandir a vida!” (Claparède, 2010a, p. 39). Ele admirava as ideias de Dewey e as experiências da escola ativa, onde a aprendizagem ocorre por meio da resolução de problemas práticos. Nesse

sentido, Claparède procurou estabelecer leis funcionais no melhor espírito científico, com o objetivo de serem “úteis ao educador desejoso de tornar-se aliado da natureza da criança” (p. 110), o que também embasou práticas da Escola Nova. O conceito de interesse é central na Psicologia funcional de Claparède, representando uma contribuição significativa para o campo educacional.

A Psicologia funcional, influenciada pelo darwinismo, que concebe a preservação da vida em interação e adaptação contínua com o ambiente, e pelo pragmatismo, que se baseia na ideia de que não vivemos para pensar, mas sim pensamos para viver, compreende o ser humano como uma realidade viva que *funciona*. Adotar uma perspectiva funcional dos fenômenos psicológicos é, antes de tudo, indagar: *para que servem?* É questionar a respeito de sua utilidade para a vida, pois Claparède (2010a) concebe que todo organismo tende a autorregular-se visando sua conservação. Em outras palavras, a vida é um “perpétuo reajustamento de um equilíbrio perpetuamente rompido” (p. 80), onde a necessidade decorre da ruptura de equilíbrio de um organismo.

Disso resulta a lei da necessidade: “toda necessidade tende a provocar as reações próprias a satisfazê-la” (p. 80), ou seja, toda atividade do sujeito é provocada por uma necessidade psicofísica, intelectual ou social. Ainda que a necessidade mova o sujeito, o que ele visa é sempre um objeto e não o desaparecimento da necessidade em si. Uma criança com curiosidade busca uma resposta para sua dúvida em um objeto, e não a dissipação da curiosidade. Assim, necessidades projetadas no mundo exterior aparecem como objetos a se obter. Com isso, a conduta do ser humano é movida não apenas por uma necessidade, mas sim por um interesse em tal objeto.

Claparède (2010a) concorda com Dewey ao afirmar que é psicologicamente impossível provocar atividade sem algum interesse. No entanto, ele acrescenta que as coisas só se tornam interessantes na medida em que conscientemente se relacionam com uma necessidade específica, direcionando a conduta do sujeito em direção a um objeto determinado. Portanto, a conduta é orientada não apenas pela necessidade, mas também pelo objeto capaz de satisfazê-la. Nesse caso, o interesse possui uma direção endógena, pois nasce de uma atividade do sujeito em direção a um objeto. Além disso, possui uma função dinamogenizadora (de dinamogenia: aumento de energia), estimulando a ativação de reações, pois é como se “os objetos que nos importam tivessem o poder de suscitar energia e os que não nos interessam o de estancar nossas capacidades energéticas” (p. 102). Piaget (2014) parte destas reflexões para conceituar seu primeiro sistema afetivo – sistema regulador de energias – onde o interesse atua liberando ou interrompendo energia.

Claparède (2010a) pondera que a causa da ativação não é somente a necessidade ou a apresentação do objeto, mas a síntese do “objeto em sua relação com a necessidade” (p. 97). O psicólogo suíço afasta-se, assim, da educação atraente na qual bastaria “colorir” os objetos de “açúcar” (ou tecnologia!) para torná-los interessantes, pois se “nem tudo que é atraente tem, necessariamente, valor educativo” (p. 39). Caso não esteja atrelado a uma necessidade, o objeto excitante pode até distrair o sujeito por um instante, mas apenas “deslizaria” pela superfície do pensamento (entrou por um ouvido e saiu pelo outro!).

Assim, a conduta é uma dupla adaptação do ser vivo ao seu meio interno (suas necessidades) e ao meio externo (aos objetos excitantes). Nesta relação, o interesse desempenha o papel de mediador (*inter–esse*: estar entre) entre o organismo e o meio, isto é, entre as possibilidades do meio e as necessidades do sujeito. A cada instante, o sujeito opta por uma conduta, entre as muitas possíveis, sendo o pivô da escolha determinado pelo interesse que se destaca entre outros na busca pela satisfação de alguma necessidade. E quando esta é satisfeita, prontamente é substituída por outra no domínio psicológico do ser, que está permanentemente em desequilíbrio (Claparède, 2010). Piaget (2014) interpretará que aqui reside o segundo sistema afetivo: o sistema de valores, onde é o valor de um fim que determina em qual interesse se empregará energia.

Na confluência entre os dois sistemas afetivos, Piaget (2014) defende que o valor do fim desempenha um papel crucial na determinação da ação, superando a simples disponibilidade de forças: “é o valor de um fim que determina a energia necessária a empregar para atingi-lo, e não a energia que está a disposição que determina o valor ou não valor do fim” (p. 147). A questão não é saber se há de forças disponíveis para vencer certa dificuldade, e sim porque vencer e se o objetivo tem valor. Isso permite diferenciar valor da ação do custo da ação, o que explica porque um sujeito pode optar por uma conduta onerosa ao invés de outra menos dispendiosa, porém menos valorizada.

Com base nesta Psicologia funcional, Claparède (2010a) propõe a educação funcional, que tem o interesse como o motor da educação, pois “toma a necessidade da criança, o seu interesse em atingir um fim, como alavanca da atividade que se deseja despertar nela” (p. 37). Diferentemente da educação interessante de Herbert, o interesse não é questão de punição nem de recompensa, mas adequação entre as necessidades do sujeito e os objetos de conhecimento.

Na perspectiva funcional, Claparède concebe a criança como um ser em permanente expansão do seu eu para enfrentar os desafios dados pela natureza. Se elas possuem essa curiosidade

espontânea, essa inclinação por constante “razão psicológica de crescimento” (p. 86), manifestada psicologicamente pelo desejo de saber e de experimentar, como o educador não se aproveitar deste precioso auxiliar educativo? Se jogos e brincadeiras atendem à necessidade de desenvolvimento da criança, que encontra neles um interesse, por que o educador não utilizar esses na educação? Claparède oferece uma valiosa dica aos educadores: “a criança não é, de modo nenhum, naturalmente preguiçosa. Instruir-se é o que ela quer. Mas, nós a tornamos preguiçosa não a instruindo sobre o que a interessa e forçando-a a ouvir o que não a interessa” (p. 44).

Nesta perspectiva, a escola assume um papel ativo e se estabelece como um ambiente social que prepara os alunos para os desafios da vida adulta, tal como Dewey também pensava. A escola deveria ser o cenário em que os alunos vivenciam necessidades que os impulsionam a buscar conhecimento, transformando objetos em interesses em constante evolução. Para alcançar esse objetivo, o educador desempenharia o papel de um facilitador de interesses, estimulando emoções, sentimentos e experiências que envolvem os alunos e despertam suas necessidades.

O funcionalismo claparediano também nos leva a refletir sobre a função da inteligência e do saber para ajustar a prática pedagógica de modo natural e eficaz. A psicologia funcional concebe que a inteligência tem como função ser uma ferramenta para a ação, logo, o saber é um meio para se atingir tal fim. Para Claparède, comete-se um erro quando se considera o saber como um fim em si mesmo, dando mais importância à memorização de dados do que ao exercício da inteligência.

A partir destes princípios, Claparède se tornou um severo crítico das escolas na Suíça durante o período. Nas instituições educacionais e entre os educadores da época prevalecia a concepção de que a mente dos alunos era um recipiente passivo sempre aberto ao depósito de conteúdos escolares. Ele resumiu o estado das escolas suíças no início do século XX como um “cúmulo do tédio e da desolação enquanto não passa de um conjunto de lições que os infelizes alunos das escolas normais devem decorar para o exame” (p. 39). Como alternativa a essa “produção em série”, Claparède (2010b) propunha uma “escola sob medida” que atendesse às aptidões individuais dos estudantes: a) com um currículo flexível para abranger a diversidade de interesses, com uma parte de cultura geral e outra de livre escolha dos alunos; b) que não sufocasse a individualidade dos estudantes, evitando a programação para um aluno idealizado, o mediano, e aproveitando as potencialidades intelectuais e manuais de cada um; c) com salas de aula menores para que os professores pudessem lidar com as diferenças de desenvolvimento intelectual, físico e

moral dos estudantes; d) que oferecesse um sistema de escolhas com classes paralelas ou móveis para despertar aptidões; e) evitasse a hierarquização dos estudantes por meio de notas, castigos e prêmios, valorizando, em vez disso, a diferenciação e a diversidade, que considera os diversos tipos de aptidões, colocando-os em igual plano de importância para que todos possam se desenvolver.

Em suma, as reflexões desenvolvidas por Claparède têm sido, em grande parte, relegadas ao esquecimento na psicologia educacional contemporânea. Quando seu nome é mencionado, frequentemente é de maneira controversa. No entanto, é importante notar que suas ideias serviram de inspiração para diversos autores posteriores, incluindo seu concidadão Jean Piaget. Diandra Machado (2017) destaca que Claparède e Piaget mantiveram uma relação de mestre e discípulo, respectivamente. Um exemplo notável é o convite feito por Claparède a Piaget em 1921, para que assumisse a direção do Instituto Jean-Jacques Rousseau, o qual Claparède havia criado em 1912. Desse modo, muitos dos conceitos de Claparède serviram como base para fundamentais ideias que sustentam a Epistemologia Genética de Piaget, tais como os conceitos de esquema, assimilação, acomodação, equilíbrio, e o funcionamento dos sistemas afetivos. Esses conceitos têm como principal implicação pedagógica a compreensão de que o interesse desempenha um papel central na ação educativa, destacando a importância crucial em considerar a necessidade e os elementos afetivos no processo de promover e manter o interesse dos aprendizes nos temas do currículo.

Considerações finais

Conforme abordamos ao longo do artigo, a discussão sobre o interesse suscita uma variedade de abordagens no campo da Educação, o que é de grande relevância para ser recuperado historicamente. O interesse, sendo um conceito que integra a Psicologia e a Pedagogia, desempenha essencialmente o papel de intermediário (*inter/esse* = estar entre) entre o sujeito e o objeto. Nessa relação, existem compreensões que enfatizam a predominância do objeto sobre o sujeito, como na perspectiva de Herbert, e, por outro lado, aquelas que destacam o movimento endógeno da relação, ou seja, do sujeito em direção ao objeto. Também é evidente que a concepção do interesse interno desencadeou uma revolução copernicana na educação infantil, iniciada por Rousseau e fundamentada nas experiências de Dewey, Claparède, Piaget e muitos outros.

Esses últimos autores, defensores da escola ativa, diferem nas abordagens sobre como estabelecer a conexão entre os interesses espontâneos da criança e o conhecimento historicamente

acumulado pela humanidade. No entanto, em resumo, compartilham a ideia de que o aluno intrinsecamente interessado ativa sua curiosidade a partir de suas necessidades, ou seja, o controle de sua conduta depende de seus próprios interesses e disposições. Nesse caso, é o estudante “em marcha” de Dewey, que manifesta uma propensão para a formulação de indagações espontâneas, acolhendo uma profusão de sugestões e se engajando em pesquisas e leituras complementares. Nesse contexto, não se faz necessário um gasto considerável de energia para manter o foco no objeto de estudo, visto que é o próprio conteúdo que, ao exercer uma atração intrínseca e possuir *valor* para o aprendiz, orienta e impulsiona o processo de reflexão. Em suma, aqui nos referimos ao *aluno autonomamente interessado* e que possui um interesse genuíno que o leva entusiasticamente ao aprendizado, pois estabeleceu suas metas de aprendizagem, sendo guiados por um prazer intrínseco em adquirir conhecimento. Isso facilita o processo de aprendizado, pois eles buscam, por si mesmos, desenvolver suas competências. Essa disposição representa um entusiasmo legítimo que se configura como uma força motriz no âmbito intelectual.

Em contraste, a crença na predominância do objeto dá origem a práticas que buscam despertar o interesse – mas também poderia ser dito ameaçar: interesse-se, senão... – o estudante pelos conteúdos da cultura geral de modo extrínseco. É o *aluno heteronomamente interessado* e que na realidade possui um “*interesse interesseiro*”. Seria paralelo ao estudante de “interesses divididos” de Dewey, que direciona uma atenção superficial e perfunctória ao professor, ao material didático e à lição, enquanto sua mente se concentra em tópicos de interesse imediato. A observação visual e auditiva do conteúdo ocorre, mas o foco cognitivo está voltado para questões que exercem atração imediata. A motivação para o estudo deriva da necessidade de cumprir requisitos, como passar em exames, progredir academicamente ou satisfazer as expectativas dos instrutores e responsáveis. Nesse contexto, o envolvimento do aluno é influenciado por fatores externos.

Apesar do impacto dos autores clássicos que defendiam a virada copernicana na educação, as práticas do segundo grupo é que se tornaram a base para os sistemas educacionais do mundo no projeto da modernidade. Aprendendo para receber recompensas ou evitar punições, tais alunos agem com vistas a cumprir metas de rendimento. É uma lógica do “passar de ano”, onde se está mais preocupado em demonstrar as competências alcançadas para desfrutar de avaliações positivas ou vantagens sociais que o cumprimento da meta pode proporcionar. Expostos a este tipo de controle da conduta externa, alguns alunos reagem com aumento de esforço, enquanto outros

manifestam reações de inibição através da rejeição dos valores escolares. Essa dicotomia ilustra a complexidade da interação entre interesse, afetividade e aprendizado na educação contemporânea.

Referências

- Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo, SP: UNESP.
- Cícero, M. T. (2001). *Diálogos sobre a amizade*. Internet Encyclopedia of Philosophy.
- Claparède, E. (2010a). Psicologia, biologia, educação. In Petraglia, I., & Dias, E. T. D. M. (Orgs), *Édourd Claparède* (p. 37-110). Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana.
- Claparède, E. (2010b). A escola sob medida. In Petraglia, I., & Dias, E. T. D. M. (Orgs), *Édourd Claparède* (p. 110-131). Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana.
- Comenius, I. A. (2015). *Didactica Mangna*. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cordeiro, A. L., Oliveira, G. M., Rentería, J. M., & Guimarães, C. A. (2007). Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgões*, 34 (6), 1-4.
- Dewey, J. (1906). *The child and the curriculum*. 3. ed. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1979) *Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação*. 4. ed. São Paulo, SP: Nacional.
- Dewey, J. (2010). Por que o ato de pensar reflexivo deve constituir um fim educacional. In Romão, J. E., & Rodrigues, V. L. (Orgs.), *John Dewey* (p. 111-128). Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana.
- Dias, C. L., & Marchelli, P. S. (2008). A afetividade na escola sob a ótica da psicanálise e da epistemologia genética. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 1 (2), 80-94. doi: 10.36311/1984-1655.2008.v1n2.p80-94.
- Galimberti, U. (2010). *Dicionário de Psicologia*. São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Garcia, A. L. C., Halmenschlager, K. R., & Brick, E. M. B. (2021). Desinteresse escolar: um estudo sobre o tema a partir de teses e dissertações. *Revista Contexto & Educação*, 36 (114), 280–300.
- Herbart, J. F. (2003). *Pedagogia Geral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- Isócrates (2010). Para Demônico. In Rego, J. F. L., *Os discursos cipriotas: Para demônico, Para Níocles, Níocles e Evágoras de Isócrates*, tradução, introdução e notas (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo. doi: 10.11606/D.8.2011.tde-30052011-160323.
- Jaeger, W. (1995). *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo, SP: Martin Fontes.
- Kant, I. (1985). Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (“Aukflärung”). In Kant, I., *Textos seletos* (p. 100-116). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Machado, D. D. S. (2017). Jean-Jacques Rousseau, Édouard Claparède e Jean Piaget: apontamentos acerca da ideia de Educação Funcional. *Schème, Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 9 (2), 165-188. doi: 10.36311/1984-1655.2017.v9n2.08.p165

- Manacorda, M. A. (1992). *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados.
- Mayhew, K. C., & Edwards, A. C. (1936). *The Dewey School: the laboratory school of the University of Chicago*. New York: Atherton.
- Piaget, J. (2014). *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Rio de Janeiro, RJ: Wak.
- Platão (1999). *As leis: incluindo Epinomis*. São Paulo, SP: Edipro.
- Quintiliano, M. F. (2010). Educação Oratória (I, 1-3). In Sabione, N., *A formação inicial do orador e o ensino de língua segundo Quintiliano: considerações sobre alfabetização e aquisição da linguagem na Institutio oratória (I,1-3)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Rezende, M. S., & Teixeira, B. R. M. (2019). Maria Montessori e a noção de interesse na Revista do Ensino (1920). *Pesquisa em foco*, 24 (1), 4-17. doi: 10.18817/pef.v24i1.2024.
- Rosso, A. J. (1998). *A correlação no contexto do ensino de Biologia: implicações psicopedagógicas e epistemológicas* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Rousseau, J. J. (1995). *Emílio ou, da Educação*. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.
- Santo Agostinho (1980). Confissões. In Santo Agostinho, *Confissões; De Magistro*. 2. ed. São Paulo, SP: Abril Cultural.
- Santos, E. R. (2024a) Desinteresse escolar: revisão de literatura (2007-2021) em teses, dissertações e artigos de periódicos da América Latina. *Revista Brasileira de Educação*, 30. (no prelo).
- Santos, E. R. (2024b). *Representações sociais de professores e estudantes brasileiros sobre (des)interesse escolar: diálogos com a epistemologia genética* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR. (no prelo).
- Sass, O., & Liba, F. R. T. (2011). Interesse e a educação: conceito de junção entre a psicologia e a pedagogia. *Imagens da Educação*, 1 (2), 35-45. doi: 10.4025/imagenseduc.v1i2.13302.
- Souza, M. T. C. C. (2011). As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa [online]*, 27 (2), 249-254. doi: 10.1590/S0102-37722011000200005.
- Strohhecker, F. S. A. (2019). *Formação em interesse múltiplo: inspirações Herbartianas para pensar o tempo escolar como “afetação duradoura”* (Dissertação de Mestrado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí.

Recebido: 25/10/2023

Aceito: 24/03/2024

Publicado: 20/12/2024

NOTA: Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.