

FLÁVIA ROBERTA TOREZIN

**O conceito de interesse na educação
brasileira: um estudo em livros-texto e
periódicos**

MESTRADO – EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

**PUC – SÃO PAULO
2006**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

FLÁVIA ROBERTA TOREZIN

**O conceito de interesse na educação
brasileira: um estudo em livros-texto e
periódicos**

MESTRADO – EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do prof. Dr. Odair Sass.

**PUC – SÃO PAULO
2006**

Resumo

O objetivo, neste trabalho, é compreender como a noção de interesse tem sido tratada pela educação brasileira. Desde o século XIX, e com maior intensidade no começo do século XX, o interesse tem sido preocupação de intelectuais e permanece, atualmente, como uma das principais preocupações e reclamações dos professores. Por isso, parece se justificar, teórica e praticamente, o esforço de investigar o desenvolvimento histórico deste conceito na educação brasileira, pelos modos de seus usos. Esta investigação permite compreender, em parte, como ocorreu a inserção da Psicologia na organização do ensino brasileiro e como teorias e professores têm tratado as questões relacionadas ao interesse do aluno, aos métodos de ensinar e à organização curricular. Este estudo centrou-se na investigação do conceito de interesse em: obras de autores que se dedicaram a estudar o interesse; livros textos sobre psicologia e didática; e artigos de periódicos referentes ao ensino secundário. Pode-se concluir, com base nas análises dos dados obtidos, que as discussões de autores que se propuseram a estudar o interesse nem sempre são referências para a literatura brasileira, por aproximarem-se mais do senso comum e se distanciarem das noções originárias elaboradas por John Dewey, Edoard Claparède, Edward Lee Thorndike, Albert Gates e Ovide Decroly, autores de referência para o estudo do interesse. A inserção da Psicologia na organização do ensino secundário ocorreu mais no que diz respeito aos meios de ensinar, métodos e técnicas, pela didática, do que pelos estudos do currículo.

Palavras-chave: educação, interesse, didática, psicologia.

Abstract

The aim of the present work is to understand how Brazilian education has been dealing with the notion of interest. Since the 19th century, with a special emphasis in the beginning of the 20th, interest has been an intellectuals' concern, and today it is still one of teachers' major causes of concern and complaint. Therefore, the effort to investigate the historical development of this concept in the Brazilian education through its methods and uses seems to justify in theory and practice. This investigation makes us partly understand how psychology was inserted in the organization of the Brazilian education and how theories and teachers have been coping with matters related to students' interest, teaching methods, and the curricular organization. The study focus is on the concept of interest investigation in works of authors who dedicated themselves to the study of the interest, psychology and didactics textbooks and newspaper and magazine articles on secondary school education. Based on the obtained data analysis, we reach the conclusion that those authors' discussions, whose proposition was to study the interest, are not always good references to the Brazilian literature, for they are much closer to the common sense than to the original notions created by John Dewey, Edouard Claparède, Edward Lee Thorndike, Albert Gates and Ovide Decroly, all reference authors in the study of the interest. The insertion of psychology in the organization of secondary school education was more perceptible in the means of teaching, methods and techniques and in didactics than in the curricular studies.

Key words: education, interest, didactics, psychology.

Agradecimentos

Ao prof. Dr. Odair Sass pela orientação rigorosa, segura e extremamente competente, e pela paciência com que a conduziu.

À prof^a Dr^a Mirian Jorge Warde pelas valiosas contribuições.

Aos professores do programa de estudos pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade pela colaboração, pelas aulas e pela acolhida.

À Betinha, secretária do programa, pela paciência, eficácia e prontidão com que sempre me ajudou.

À minha mãe, meu pai e meu irmão, que sempre me incentivaram e me apoiaram nos momentos de angústia.

À Alexandre Cavalheiro Liba, meu amor, por entender com paciência e carinho, todos os momentos de ausência e irritação e pelo apoio nas horas de angústia e ansiedade.

À todos os amigos do programa EHPS, em especial à: Luciana, Kátya, Domênica, Mary, Aninha, Suenilde e Fábio, sempre por perto, em todas as horas.

Aos velhos amigos Ellen, Marcelo, Bete, Rogério, Kate, Fer e Sandra que entenderam meu afastamento, mas se mantiveram sempre presentes de alguma forma.

Ao CNPq, pela bolsa de estudos concedida.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| Introdução | 3 |
| 1. Método | 17 |
| 1.1 Material: livros de referência sobre o conceito de interesse..... | 19 |
| 1.2 Material: livros-texto de psicologia e didática | 21 |
| 1.3. Material: Artigos de periódicos sobre o ensino secundário | 23 |
| 1.3.1 Revista de Pedagogia: 1955 a 1967..... | 24 |
| 1.3.2 Escola Secundária: 1957 a 1963..... | 25 |
| 1.3.3. Amostra de artigos | 26 |
| 2 - O conceito de interesse nos livros de referência | 32 |
| 3. O tratamento dado ao interesse em livros-texto de psicologia e didática e artigos de periódicos referentes ao ensino secundário. | 45 |
| 3.1. Origem das obras e das referências utilizadas na análise do interesse | 45 |
| 3.2. Interesse e motivação | 49 |
| 3.3. Interesse e atitude..... | 54 |
| 3.4. Interesse e atenção..... | 56 |
| 3.5. Natureza e incidência do interesse nos artigos de periódicos..... | 59 |
| 3.5.1. Interesse e Didática..... | 64 |
| 3.5.2. Interesse e Currículo | 71 |
| 4 – Considerações Finais | 73 |
| Referências Bibliográficas | 75 |
| Fontes | 78 |
| ANEXOS | 85 |

Lista de Quadros e Tabelas.

Quadros

| | |
|---|----|
| 1.1 Relação entre objetivos, hipóteses e fontes..... | 16 |
| 3.1.1. Origem das obras que compõem a amostra..... | 41 |
| 3.1.2. Origem das referências utilizadas na análise do interesse pelas obras que compõem a amostra..... | 42 |

Tabelas

| | |
|---|----|
| 1.3.1.1. Incidência de artigos da Revista de Pedagogia, que tratam sobre a noção de interesse no ensino secundário brasileiro..... | 25 |
| 1.3.1.2. Incidência de artigos sobre interesse no ensino secundário na revista <i>Escola Secundária</i> | 26 |
| 3.5.1. Artigo segundo natureza (teórico, aplicação, teórico-prático), incidência pedagógica (didática, currículo) e abrangência (geral e específico)..... | 55 |
| 3.5.2. A incidência do interesse nos artigos referentes a disciplinas específicas..... | 57 |

Introdução

Compreender como o conceito de interesse tem sido tratado pela educação brasileira constitui objeto de estudo desta pesquisa. A escolha desse conceito decorreu, de início, do esforço de entender os motivos do interesse ou desinteresse do aluno do Ensino Médio pela escola.

A preocupação inicial decorreu de minha experiência como professora de Educação Física, tanto em escolas públicas, como em escolas privadas, nas quais pude constatar que 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.

O projeto inicial pretendia investigar o interesse e a motivação dos alunos pela escola, por meio da realização de pesquisa empírica, tendo, como sujeitos, os alunos do ensino médio. O objetivo seria o de analisar as razões para o interesse ou desinteresse dos alunos, em relação à escola, às disciplinas, às atividades escolares, e como tais razões teriam sido condicionadas. Porém, com o andamento das leituras teóricas e do levantamento da referência bibliográfica sobre o conceito de interesse na educação, foi observado que este tema não é recente, nem conjuntural, pois 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), Lourenço Filho (1897 – 1970, Brasil) e Abner de Moura (Brasil)

Diga-se 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*, publicada

em 1806. A acepção de Herbart sobre interesse será apresentada no item dedicado à discussão sobre tal conceito.

Outra constatação dessas primeiras leituras 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 e, também, 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, pois 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, teórica e praticamente, o esforço de investigar o desenvolvimento histórico deste conceito na educação brasileira, pelos modos de seus usos. Assim, decidiu-se pela mudança no foco do projeto inicial, deslocando-o de um estudo do interesse, tal como os alunos o entendem hoje, para um estudo da história recente do conceito.

Esse deslocamento foi fixado com o objetivo de investigar de que forma o conceito de interesse infiltra-se na organização do ensino secundário. Durante a revisão de literatura sobre o ensino secundário, percebeu-se que a psicologia e seus estudos começam a fazer parte desse esse nível de ensino nas décadas de 1950 e 1960. Por esse motivo, foram levantados como principais fontes, os artigos de periódicos sobre o ensino secundário,

publicados no decorrer dessas datas. Após o exame de qualificação, decidiu-se acatar a sugestão da banca examinadora, modificando os objetivos da pesquisa, ou seja, em vez de verificar de que forma o conceito de interesse entrava na organização do ensino secundário, com a pesquisa, deveria ser analisado, como tal conceito foi tratado na educação brasileira e, em particular, no ensino secundário, sobretudo, nos livros-texto de psicologia e didática.

Ou seja, das indicações no exame de qualificação resultaram os seguintes objetivos: em primeiro lugar, analisar o tratamento dado ao interesse na educação geral e, em segundo lugar, verificar o tratamento dado ao interesse no ensino secundário.

Visto que o interesse é um alvo de estudos psicológicos que, por sua vez, desde o início do século XX, passaram a exercer uma influência mais nítida sobre a educação (Sass, 2002), com o presente estudo, pretende-se contribuir para a história da educação brasileira, por intermédio da exploração dos nexos estabelecidos entre a Psicologia e a Educação¹, em especial, pelas realizações efetivas da Psicologia relacionadas aos fins e meios da educação e o papel que ela ocupa na organização da educação escolar. (Sass, 2002)

Assim, acompanhar como as noções de interesse têm sido inseridas na educação brasileira permite compreender, por um lado como a Psicologia vem influenciando a organização do ensino brasileiro e, por outro como a educação associada a essa organização do ensino, tem tratado as questões relacionadas ao interesse do aluno, aos métodos de ensinar e ao currículo.

A realização, pela pedagogia, de estudos psicológicos, é constatada na obra de Hernandez Ruiz (1960), intitulada *Psicopedagogia do interesse*, nos seguintes termos:

¹ Este estudo faz parte do projeto intitulado “Psicologia e a estrutura do ensino secundário brasileiro”, em andamento no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e vinculado ao CNPq, sob a coordenação do professor Dr. Odair Sass.

A pedagogia do século XX realizou obra de investigação psicológica, de renovação dos processos docentes, de introdução da alegria na escola e de libertação da criança, sem precedente na história. (...) Converteu o princípio, inatacável, de que os objetos de conhecimento propostos às crianças devem adaptar-se a seu desenvolvimento mental, no princípio do interesse imediato, segundo o qual nenhum ato docente é válido se não aparecer resposta simples a um interesse espontâneo, isto é, a uma tendência intelectual não provocada, mas nascida, por um impulso próprio, do mecanismo psíquico de dado indivíduo; e transformou o princípio da disciplina liberal e amável, fundada mais no sentimento de responsabilidade que na coação, no princípio do poder das reações espontâneas, primitivas, para dirigir o processo educativo e organizar automaticamente a vida escolar. (Hernandez Ruiz, 1960, p. XV)

O autor é enfático ao afirmar ser por meio da pedagogia que as investigações psicológicas são realizadas. Essa investigação, por sua vez, concentra-se na criança, possibilitando concluir que tais estudos se iniciaram por essa faixa etária, com o objetivo de inovar o processo de aprendizagem, principalmente no que se refere aos comportamentos do educando.

Acresça-se, do levantamento bibliográfico realizado para esta pesquisa, ser possível assegurar que, no Brasil, a noção de interesse foi, primeiramente, alvo de estudos na educação elementar, em especial, conduzidos pelo chamado movimento da Escola Nova, impulsionado na década de 1920, como se pode constatar na obra de Abner de Moura *Os centros de interesse na escola*, publicada em 1931, com o propósito de apresentar um programa de ensino baseado na teoria dos centros de interesse de Ovide Decroly. Por sua vez, Lourenço Filho, em sua obra, *Introdução ao estudo da escola nova*, de 1936, apresenta os conceitos de interesse formulados por autores já mencionados², dentre os quais John Dewey, Edouard Claparède e Ovide Decroly.

Mencione-se que a expressão escola nova, segundo Lourenço Filho (1978), adquiriu amplo sentido no que diz respeito ao tratamento dos problemas da educação, sendo mais apropriadamente aplicada:

² Esse estudo será referido mais detalhadamente, no item dedicado às discussões sobre o conceito de interesse.

(...) a todo um conjunto de princípios tendente a rever as formas tradicionais de ensino. Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muitos números, relativos às funções da escola em face das novas exigências, derivadas de mudanças sociais. (Lourenço Filho, 1978, p.17)

Em face das transformações econômicas, políticas e sociais, como também culturais – é que se deve, segundo Nagle (2001), "analisar a escolarização, apreendida como um dos elementos do subsistema cultural"³. Ainda, de acordo com esse autor, as transformações ocorridas na sociedade brasileira deram origem, nas décadas de 1920 e 1930, a dois padrões de pensamento: o "entusiasmo pela educação" e o "otimismo pedagógico".

O primeiro refere-se à crença de que, por meio da multiplicação das instituições escolares e disseminação da educação escolar, seria possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo. A principal bandeira dos entusiastas foi a luta contra o analfabetismo, mostrando, o quanto positiva era essa luta em favor da civilização. Vários movimentos incluíram em seus programas o tema da escolarização. O otimismo pedagógico, por sua vez, surge da crítica ao mero combate ao analfabetismo, por reduzir-se simplesmente ao aumento quantitativo de unidades escolares. Por isso, refere-se à crença de que não seria apenas com o aumento quantitativo de unidades escolares que se combateria o analfabetismo, mas com determinadas formulações doutrinárias sobre escolarização que indicassem o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro, tal como pretendia o escolanovismo. Nesses termos, a escolarização é entendida como o motor da história, capaz de reformar o homem e, reformando o homem, reformar a sociedade.

³ Nagle (2001) considera a escolarização com um dos elementos do subsistema cultural, por considerá-la "um elemento que deve ser analisado e julgado em combinação com os demais elementos da cultura brasileira, e com as condições da existência social" (Nagle, 2001, p. 133). A referência ao autor é porque ele faz uma relação entre escola e cultura, o que não quer dizer que se concorde com a noção, defendida pelo autor, de cultura e escolarização como sistema e subsistema.

Além disso, ainda segundo Nagle (2001), a consequência desse estado de espírito foi o aparecimento de amplas discussões e reformas de escolarização, com a preocupação em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares, nas diferentes modalidades e níveis.

É essa orientação do movimento reformista que, de acordo com o autor mencionado, define a mais profunda mudança na educação brasileira: a substituição de um “modelo político” por um “modelo pedagógico”, denominado pelo autor como otimismo pedagógico: “com a ocorrência simultânea dos movimentos reformistas e remodelador, a oposição básica passa a ser entre a ‘escola tradicional’ e a ‘escola nova’”. (Nagle, 2001, p. 253)⁴

Nesse sentido, o movimento da Escola Nova significou um processo de remodelação das instituições escolares. Em confronto com a “escola tradicional”, a escola nova se fundamenta em nova concepção de infância.

Os educadores experimentaram variar os procedimentos de ensino, com novas formas de organização escolar. A escola, centrada no professor e alcunhada com o nome de tradicional, começa a ganhar uma outra visão, à medida que o centro deixa de ser o professor e passa a ser o aluno. É essa escola, centrada no aluno, que levou o nome de Escola Nova. A nova maneira de ver os problemas educacionais estava baseada nas recentes descobertas relativas ao desenvolvimento de crianças e jovens. Segundo Lourenço Filho (1978, p. 21):

(...) Do interesse em regular as atividades dos mestres, ou do ato unilateral de *ensinar*, (...), passou-se a procurar entender os discípulos no *ato de aprender*, em circunstâncias a isso favoráveis ou desfavoráveis segundo as condições individuais de desenvolvimento.

A evolução da escola centrada no aluno, para o autor acima citado, dependia tanto da compreensão das necessidades e aptidões individuais, quanto das condições do ambiente e da vida social de cada localidade.

⁴ Uma discussão importante acerca da visão histórica elaborada por Jorge Nagle pode ser encontrada em Warde (2000), no texto intitulado “Jorge Nagle e a Educação na Primeira República”.

Em todos os tempos, afirma Lourenço Filho (1978), as práticas educacionais, assim como as concepções teóricas dependem de estudos da psicologia. Para ele, as concepções educacionais têm sempre considerado o comportamento do educando como um processo global, utilizando-se de termos como: alma, espírito, faculdades, aptidões, hábitos, interesses, ajustamento, personalidade. Por sua vez, as técnicas educacionais partem da idéia de interferir no sentir, pensar e agir do educando, quer para modificá-lo, quer para mantê-lo, dentro de padrões aceitáveis. Ou, conforme as palavras do autor:

a intenção de educar pressupõe a possibilidade de *modificar o comportamento do educando*, e a idéia correlativa de que nele existe plasticidade, cujas condições não de ser conhecidas para que os procedimentos didáticos nelas se apóiem. (Lourenço Filho, 1978, pp. 59-60)

Vale lembrar, contudo, que a exigência de uma pedagogia apoiada nos estudos da Psicologia já havia sido manifestada, mais de um século antes, por Herbart (s/d). Em 1806, o autor reivindicava a necessidade de uma educação que observasse o espírito do aluno⁵.

O que se expôs até aqui parece justificar a necessidade de compreender como o interesse - um dos conceitos utilizados pela psicologia e por essa nova forma pedagógica de ver a escola - foi tratado pelos educadores em geral e, em particular, no Brasil.

Verificou-se, com base nas fontes de pesquisa, que o interesse entra na organização do ensino brasileiro por meio da escola primária. No ensino secundário, essa discussão sobre uma nova escola, centrada no aluno e

⁵ Com o intuito de registrar a reivindicação da Psicologia na Educação, desde o início do século XIX, observa-se na obra de Joahn F. Herbart, *Pedagogia Geral*: "A primeira ciência do educador, embora não a única, haverá de ser uma psicologia que determinará *a priori* todas as possibilidades das emoções humanas. Creio conhecer a possibilidade e a dificuldade de uma ciência semelhante: transcorrerá muito tempo antes de que a possuamos, e muito mais tempo ainda de que possamos exigi-la dos educadores; mas nunca deveria ela ser substituída pela observação do aluno; o indivíduo se encontra, não se deduz. A construção do aluno *a priori* é, pois, em si uma expressão falsa e, por ora, um conceito vazio que a pedagogia não pode admitir por mais tempo" (Herbart, s.d., p. 69). Todas as traduções apresentadas neste trabalho são de responsabilidade da autora desta pesquisa.

apoiada em estudos da psicologia e, portanto, que se utilizasse das noções de interesse para sua organização, aparece bem mais tarde, marcadamente dos anos de 1950 em diante.

Essa conclusão, no que diz respeito à escola secundária, é corroborada pelas ponderações de Nagle (2001). Para o autor, os efeitos do entusiasmo pela educação e do otimismo pedagógico estavam limitados à conservação dos padrões tradicionais de ensino e cultura, que separavam a “elite” e o “povo”. A escola secundária, diante disso, adquire uma posição singular, e seus padrões de ensino e cultura não se alteraram, ainda que fossem motivos de amplas discussões, como se depreende das seguintes palavras: “(...) Já no caso da escola secundária, o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico conservaram-se durante toda a década de 1920, meros padrões a influenciarem os quadros do pensamento educacional” (Nagle, 2001, p.155).

Ainda de acordo com o referido autor, uma discussão mais vigorosa sobre a escola secundária brasileira se iniciou a partir de 1925, especialmente em dois momentos: com o inquérito, de 1926, dirigido por Fernando de Azevedo, em São Paulo, e com a realização da III Conferência Nacional de Educação, em 1929. Das discussões posteriores, que têm esses momentos como referências, os problemas da educação secundária seriam apresentados de modo polarizado, em duas concepções: literárias x científicas.

Naquele momento, “o otimismo pedagógico que cercou as discussões sobre o ensino secundário se enquadra num clima de supervalorização do papel deste ensino” (Nagle, 2001, p. 158), com a finalidade de desligá-lo da incumbência de preparar as “elites” do país, para ligá-lo à preparação de todos os adolescentes, quaisquer que fossem suas origens sociais e econômicas.

A nova política para o ensino secundário, em contraposição à existente até aquele momento, deve ser a de disseminação de escolas secundárias, de cursos gratuitos, de bolsas de estudo:

(...) Embora não se traduza em padrões de realização, tal política subentende uma revisão de possibilidades de acesso ao curso ginásial, numa verdadeira campanha em favor de sua democratização. Destinada a todos os adolescentes ou somente aos adolescentes capazes, quaisquer que sejam as suas origens sociais e econômicas, a nova escola secundária é percebida não mais como uma tarefa que melhor se ajusta à iniciativa privada, mas como um empreendimento essencialmente político. (Nagle, 2001, p. 158)

Observa-se, assim, que o ensino secundário, enfaticamente entendido como ginásio, nas décadas de 1920 e 1930, ainda não estava sendo influenciado pela discussão que girava em torno da Escola Nova, ou seja, de uma escola centrada no aluno; a proposta estava, predominantemente, voltada para a disseminação desse nível de ensino, com um novo padrão voltado para a formação científica, pois tal padrão, então em curso, era considerado como o único capaz de colocar a nação à altura do século e dar sólidas bases ao progresso econômico do país.

De todo modo, a disseminação pretendida fez com que o ensino secundário deixasse de ser apenas destinado a uma pequena parte da sociedade, a “elite”, e passasse a ser, como bandeira da democratização, destinado a todos ou quase todos. De acordo com Anísio Teixeira (1958), com essa mudança na destinação do ensino secundário, era preciso promover, também, uma modificação referente às características desse ensino, ou seja, fazia-se necessária uma modificação no que se referia à finalidade e aos objetivos. O ensino secundário, para Teixeira (1958), deveria ser de:

(...) natureza utilitária e prática, mais de ciência aplicada, de conhecimentos de uso comum, que de conhecimentos teóricos e especializados, tal curso, destinado a todos ou quase todos, se diversificaria segundo os interesses e as aptidões dos alunos. (Teixeira, 1958, p.1)

A busca da escola secundária pelas novas gerações oriundas das camadas populares, ocorreu, para Teixeira (1954), em face de ser essa escola

um ícone de melhor educação e oportunidade de ascensão social. Com essa mudança de clientela, na opinião do autor, fazia-se necessária, também, uma mudança na escola. Dessa maneira, a escola secundária deveria ser uma escola que prolongasse a educação humana para além do período primário, oferecendo aos seus alunos uma gama de oportunidades educacionais, formando-os de acordo com suas capacidades e aptidões.

Além disso, para o autor, ocorre, naquele momento, uma “transformação da escola secundária, no sentido de perder o caráter de escola de ‘elite’, o caráter da escola intelectualista, e de adotar a pedagogia e a psicologia da escola primária” (Teixeira, 1954, p. 182).

Os objetivos do ensino secundário, para ele, estavam em contradição com a idéia de disseminação, pois deveriam ser voltados para a vida, pois, “a escola secundária, por motivo da sua expansão, teria que “adotar a pedagogia da escola popular, isto é, escola para todos, e neste sentido, da escola primária” (Teixeira, 1954, p. 185). Teixeira (1954) acrescenta ainda que tudo aquilo que, no ensino primário, estava sendo utilizado e experimentado para maior aproximação entre a vida e a escola e para fortalecer mais profundamente a sua finalidade social, deveria igualmente, ser tentado na escola secundária.

A escola popular, da qual Anísio Teixeira (1954) faz referência, não deveria ser caracterizada de intelectualista, nem de livresca, antes, deveria ser uma escola de formação prática, com programas utilitários que habilitassem o aluno a ganhar a vida, em suma, a escola secundária precisaria ser uma escola afinada com as novas exigências que surgiam, de modo a atender os objetivos da população que a estava procurando. Nota-se um discurso para uma escola não mais voltada ao estudo desinteressado, ao contrário, voltada para um conhecimento prático, de aplicação quase que imediata. É essa escola secundária que passa a ser reivindicada, sobretudo, a partir dos anos de 1950. Essa nova escola precisava de novos métodos e novo currículo, pois nas palavras de Teixeira (1997, p. 112), “nada precisa tão profundamente de remédio, em nosso ensino secundário, quanto os seus métodos”. Ou seja,

começa a ser reivindicado para a escola secundária, uma educação centrada no aluno, que leve em consideração suas aptidões, capacidades e interesses. Disso decorre a ênfase sobre as necessidades, características, motivações e interesses dos alunos. Era preciso, portanto, renovar a escola secundária, fosse pela expansão que abrangesse a classe popular, fosse pela modificação em seus objetivos ou pela inovação dos meios de ensinar e dos programas de ensino.

Segundo Warde & Ribeiro (1980), foi nas décadas de 1950 e 1960 que começaram a emergir com maior evidência, algumas questões sobre o ensino secundário, com as chamadas inovações educacionais⁶.

Essas questões surgem da insatisfação com a educação então vigente, instalando um debate entre o pensamento renovador e o tradicional. De acordo com Warde & Ribeiro (1980), fica evidente, nesse embate, a predominância do pensamento renovador, constatado por meio de alguns indicadores, tais como as medidas legais tomadas no final dos anos 1950 e no decorrer da década de 1960, tanto na esfera federal quanto na estadual. No que diz respeito ao ensino secundário, em 1958, o Ministério da Educação e Cultura promulga instruções para organização das classes experimentais, sob a justificativa de que proporcionariam:

(...) oportunidade para o ensaio de modalidades de ensino do segundo grau que procurem harmonizar o ensino acadêmico com as tendências a dar ao ensino secundário um sentido mais concreto de formação para as tarefas e responsabilidade da vida social e profissional. (Amado, 1958)

Essa justificativa, que visa orientar o ensino para a utilização prática do conhecimento, ao pretender inserir no ensino secundário as tarefas da vida social e profissional, segundo Warde & Ribeiro (1980), é uma orientação difundida pelos “pioneiros da Escola Nova”. Tal orientação marcou o

⁶ Em um estudo sobre a definição de inovação educacional, Goldberg (1980), ao analisar algumas concepções de inovação, conclui que a mais completa é a que considera inovação como um “processo planejado e científico de desenvolver e implantar no sistema educacional uma mudança, cujos efeitos representam um real aperfeiçoamento para o sistema” (Goldberg et alii, *apud* Goldberg, 1980)

movimento renovador brasileiro desde a década de 1920, no ensino elementar, como mostrado anteriormente.

Outra crítica feita por esse movimento ao ensino brasileiro refere-se à divisão entre a escola do tipo propedêutico e a escola do tipo profissional. De acordo com as autoras,

(...) a concepção contida nessa crítica era a de que a sociedade brasileira havia sofrido uma série de transformações estruturais que não comportava mais essa separação entre o intelectual e o manual. Isso porque, a sociedade moderna, em sua fase urbano-industrial, como que determinava a superação dessa dicotomia – típica da sociedade tradicional, ou seja, a de base agrário-comercial. E não só isso, a dicotomia entre aqueles tipos de escola significa uma discriminação inconcebível numa sociedade que se abre à democracia. (Warde & Ribeiro, 1980, p. 197)

As escolas e classes experimentais, do ensino secundário, partiram para a renovação pedagógica, com a finalidade de diminuir a referida dicotomia e assim:

(...) abrir a escola para questões mais ligadas à vida (como forma de romper com o academicismo vigente), permitir maior participação do aluno (como forma de superar o verbalismo professoral), buscar maior integração entre as matérias (como forma de ultrapassar a fragmentação do conhecimento), e, em síntese, instalar os métodos ativos. (Warde & Ribeiro, 1980, p. 197)

Verifica-se, portanto, um esforço de deslocar, para o ensino secundário, as inovações que eram defendidas e disseminadas no ensino primário.

Outros estudos também evidenciam essa renovação do ensino secundário, a exemplo de Silva (2001) que, em sua dissertação sobre a revista *Atualidades Pedagógicas*, identificou essa tentativa, na década de 1950, em inovações que começaram a ser disseminadas no ensino secundário, das quais se pode mencionar: valorização das experiências, aprender fazendo e outras de caráter didático-pedagógicos. Ainda segundo Silva (2001), o

consenso em torno desses temas era relativamente alto nos meios educacionais, mas difundido no ensino secundário, herdeiro de mazelas pedagógicas, parecia ser a grande frente de luta.

Constata-se que as preocupações dos inovadores, dentre elas o interesse do aluno, foram, primeiramente, preocupações relacionadas à organização do ensino elementar. Essa constatação é decorrente das análises feitas nas obras de Dewey, Claparède, Decroly, por darem ênfase à criança em seus estudos e, também, na obra de autores brasileiros, tais como: Lourenço Filho e Abner de Moura.

Autores, teorias e conceitos, inseridos desde os anos de 1920 no ensino elementar, passam a fazer parte, também da organização do ensino secundário, mas bem mais tarde, ou seja, a partir da década de 1950, como se pode observar nos escritos de Nagle (2001), Teixeira (1954, 1958, 1997), Warde & Ribeiro (1980) e Silva (2001). Percebe-se, também, que a noção de interesse é inserida, em períodos distintos, primeiro na organização do primário e depois na do secundário, portanto, cabe indagar: qual foi o tratamento dado a tal conceito no nível secundário de ensino.

Para garantir a abrangência do uso do conceito, neste estudo, centrou-se nos objetivos a seguir relacionados:

1. Verificar como o conceito de interesse é apresentado na educação em geral;
2. Verificar como o conceito de interesse é apresentado no ensino secundário, em particular;
3. Verificar a inserção da Psicologia na organização do ensino secundário brasileiro, por meio da relação entre interesse e educação, interesse e didática e interesse e currículo.

As hipóteses, decorrentes dos objetivos acima descritos, que se pretende verificar, são as seguintes:

1. As referências utilizadas nos manuais de psicologia e didática e nos periódicos de ensino secundário são mais de natureza teórica de resumo das posições de autores que se dedicaram a estudar o

interesse, tais como: John Dewey, Edoaurd Claparède e Ovide Decroly, do que de pesquisas empíricas sobre o tema.

2. O uso da noção de interesse, nos livros texto e nos artigos de periódicos publicados no período entre 1930 e 1960, aproxima-se mais do senso comum e se distancia das noções originárias elaboradas por John Dewey, Edoaurd Claparède e Ovide Decroly.
3. A inserção da psicologia ocorreu mais no que diz respeito aos meios de ensinar, métodos e técnicas, pela didática, do que pelos programas e estudos do currículo.

As hipóteses apresentadas se referem à educação em geral e ao ensino secundário, em particular. Não há hipóteses referentes ao ensino primário, pois este não é o foco desta pesquisa.

Para alcançar os objetivos e verificar as hipóteses acima relacionados, lembrando que não foram encontradas pesquisas que se referem ao conceito de interesse da perspectiva aqui adotada, realizou-se um levantamento geral e detalhado de algumas fontes que o relacionaram a educação, de modo geral, e do ensino secundário, em particular.

Este trabalho está organizado, quanto à exposição dos resultados, sob a forma de relatório de pesquisa, apresentados em tópicos. No primeiro tópico são descritos o método e as fontes. No segundo tópico, os resultados obtidos para atingir o objetivo da análise do conceito de interesse e os resultados obtidos na análise das fontes, para, em seguida, apresentar as considerações finais acerca do estudo realizado.

1- Método

Neste tópico, são apresentadas as fontes da pesquisa e a escolha das amostras que permitiram a análise: 1) do tratamento dado ao conceito de interesse em sua acepção geral; 2) do tratamento dado ao conceito de interesse no ensino secundário; e, 3) da inserção da psicologia na organização do ensino secundário, por meio da relação interesse e didática e interesse e currículo.

Para a verificação desses objetivos, utilizaram-se três tipos de fontes: a) obras de autores que se dedicaram a estudar o interesse; b) livros-texto sobre psicologia e didática, publicados entre as décadas de 1930 e 1960; c) artigos de periódicos referentes ao ensino secundário, publicados nas décadas de 1950 e 1960. Para a análise do interesse na educação geral, foram utilizadas as fontes do item a e b. As fontes que constam no item c serviram para a verificação do tratamento dado a tal conceito no ensino secundário e para a verificação da inserção da psicologia nesse nível de ensino. Para uma melhor visualização da relação entre objetivos, hipóteses e fontes desta pesquisa, foi elaborado o quadro 1, inserido a seguir.

Quadro 1.1: Relação entre objetivos, hipóteses e fontes.

| OBJETIVOS | HIPÓTESES | FONTES |
|--|---|---|
| Verificar o tratamento dado ao interesse na educação em geral | <p>1. As referências utilizadas nos livros-texto de psicologia e didática e nos periódicos do ensino secundário são mais de natureza teórica de resumo das posições de autores que se dedicaram a estudar o interesse, tais como: John Dewey, Edoaurd Claparède, Edward Lee Thorndike, Albert Gates e Ovide Decroly, do que de pesquisas empíricas sobre o tema.</p> <p>2. O uso da noção de interesse nos livros texto e nos artigos de periódicos publicados no período entre 1930 e 1960 aproxima-se mais do senso comum e se distancia das noções originárias elaboradas por John Dewey, Edoaurd Claparède, Edward Lee Thorndike, Albert Gates e Ovide Decroly.</p> | <p>Obras de autores que se dedicaram a estudar o interesse;</p> <p>Livros-texto de psicologia e didática, publicados entre as décadas de 1930 e 1960.</p> |
| Verificar o tratamento dado ao interesse no ensino secundário | | <p>Artigos de periódicos dedicados ao ensino secundário, publicados nas décadas de 1950 e 1960.</p> |
| Analisar a inserção da psicologia na organização do ensino secundário por meio da relação interesse e educação, interesse e didática, interesse e currículo. | <p>3. A inserção da Psicologia ocorreu mais no que diz respeito aos meios de ensinar, métodos e técnicas, pela didática, do que pelos programas e estudos do currículo.</p> | <p>Artigos de periódicos dedicados ao ensino secundário, publicados nas décadas de 1950 e 1960.</p> |

1.1 Material: livros de referência sobre o conceito de interesse

Para atingir o objetivo de evidenciar as principais noções do interesse difundidas no Brasil, buscou-se, na primeira etapa, obra 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, Edoaurd Claparède, Edward Lee Thorndike, Albert Gates e Ovide Decroly. Em seguida, são apresentadas duas obras de autores brasileiros, publicadas no período de 1930 e 1960, que evidenciaram o interesse como elemento central da educação, ou que fizeram referência, em seus escritos, a algum dos autores acima. Nessa etapa, destacaram-se Lourenço Filho e Abner de Moura. Tais fontes permitem verificar uma parte da hipótese 1, deste trabalho, ou seja, a de que as referências utilizadas nos livros-textos de psicologia e didática e nos periódicos do ensino secundário são mais de natureza teórica de resumo das posições de autores que se dedicaram a estudar o interesse, tais como: John Dewey, Edoaurd Claparède, Edward Lee Thorndike, Albert Gates e Ovide Decroly, do que de pesquisas empíricas sobre o tema.

As obras dos autores estrangeiros, mencionados anteriormente, utilizadas nesta pesquisa, são obras 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, dividida em livros de referência de autores estrangeiros e nacionais, classificadas por ordem alfabética:

a) Livros de Referência de autores estrangeiros:

Edouard Claparède (1873 – 1940, Suíça)

- *Educação Funcional* - publicada pela primeira vez no Brasil em 1931. Sendo que, para este 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.

b) Livros nacionais:

Abner de Moura (não foram encontradas informações biográficas do autor, Brasil)

- *Os centros de interesse na escola* – publicada em 1931.

Manoel Bergström Lourenço Filho (1897 – 1970, Brasil)

- *Introdução ao estudo da escola nova* – obra publicada no Brasil em 1929. Foi utilizada nesta pesquisa a 13ª edição, de 1978.

1.2 Material: livros-texto de psicologia e didática

Para a escolha dos livros analisados, visando à realização da segunda etapa da pesquisa, procurou-se, primeiramente, localizar livros-texto de psicologia ou de didática que fizessem referência ao interesse, como um elemento importante para a educação de crianças e jovens. Esse material possibilita a verificação de como o conceito de interesse é apresentado em livros direcionados à psicologia e à educação

Para a localização de tais textos, optou-se pela Coleção Atualidades Pedagógicas, pela sua circulação, destinação e permanência nos meios acadêmicos tanto da psicologia como da educação⁷.

A Coleção Atualidades Pedagógicas faz parte de uma coleção maior, denominada Biblioteca Pedagógica, lançada em 1931 pela Companhia Editora Nacional. De acordo com Toledo (2001), a Biblioteca Pedagógica é desenhada para atingir um vasto público, de diferentes idades e diferentes interesses, cabendo à Coleção Atualidades Pedagógicas atingir os professores de todos os graus de ensino. A importância do problema de formação e aperfeiçoamento

⁷ Um estudo sobre a importância e o papel cumprido por essa coleção foi realizado por Toledo (2001).

cultural e profissional do professor é uma das justificativas da necessidade dessa coleção.

O primeiro critério utilizado para a escolha da amostra dos livros-texto foi separar todos os livros da coleção que tivessem no título as palavras-chave: psicologia, didática, currículo e interesse. Ao utilizar esse critério, foram catalogadas 29 obras (ver Anexo 1) do total de 135, sendo 24 com a palavra psicologia, quatro com didática e uma com interesse. Não foram encontradas obras com a palavra-chave currículo no título.

O segundo critério utilizado para compor a amostra foi a seleção de obras que trouxessem, no índice, uma das seguintes palavras-chave: interesse, motivação, atenção, necessidade. Com base nesse critério, foram encontradas cinco obras, sendo três de psicologia, uma de didática e uma dedicada inteiramente ao interesse, lembrando que não foram encontradas obras com a palavra-chave currículo no título. As obras selecionadas são listadas abaixo, segundo autor, ano e título:

Palavra-chave: Psicologia

1. AGUAYO, Alfredo M. 1935. Pedagogia Científica: Psicologia e direção da aprendizagem.
1. WOODWORTH, Robert S e MARQUIS, Donald G. 1958. Psicologia
3. BLAIR, Glem M.; JONES, Stuart; SIMPSON, Ray H. 1967, Psicologia Educacional.

Palavra-chave: Didática

1. AGUAYO, Alfredo M. 1935. Didática da Escola Nova.

Palavra-chave: Interesse

1. RUIZ, Santiago Hernandez. 1960. Psicopedagogia do Interesse.

As obras acima discriminadas, portanto, compõem a amostra de livros-texto de psicologia e didática, cuja análise é apresentada no item 2.

1.3. Material: Artigos de periódicos sobre o ensino secundário

A terceira fonte utilizada para atingir os dois últimos objetivos desta pesquisa – ou seja, o de entender como o interesse foi tratado, especificamente, no ensino secundário, verificar a inserção da psicologia no ensino secundário, por meio da relação entre interesse e didática e entre interesse e currículo – é composta de artigos de periódicos sobre educação que se referiam ao ensino secundário e estipulavam, como objetivo, subsidiar os professores desse nível de ensino em sua prática pedagógica.

Relembre-se, conforme ponderações apresentadas na introdução deste trabalho, que a renovação do ensino secundário foi associada ao esforço de deslocar, para esse nível de ensino, as inovações que eram defendidas e disseminadas no ensino primário, como ocorreu a partir da década de 1950, tais como: valorizar as experiências, aprender fazendo e destacar, reiteradamente, temas didático-pedagógicos. Assim, foram escolhidos periódicos sobre educação publicados nas décadas de 1950 e 1960, para se verificar como o conceito de interesse foi aplicado no ensino secundário. A seguir são descritos os dois periódicos selecionados para a coleta de artigos: *Revista de Pedagogia e Escola Secundária*⁸.

⁸ Tanto o periódico *Revista de Pedagogia*, quanto *Escola Secundária* podem ser encontrados na Biblioteca Nadir Gouvêa Kfour, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

1.3.1 Revista de Pedagogia: 1955 a 1967

O periódico *Revista de Pedagogia* foi publicado pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, entre 1955 e 1967. Segundo Onofre de Arruda Penteadó Júnior (1955), diretor da revista e professor-catedrático de Didática Geral e Especial dessa Universidade, a revista representava a concretização de uma velha idéia surgida entre os que trabalharam junto à Cadeira de Didática Geral e Especial, e visava: “a) - ser elemento de ligação entre a Faculdade e seus ex-alunos; b) - ser órgão de informação e de atualização de professores não formados pela Faculdade; c) - e divulgar conhecimento educacional útil” (Penteadó Júnior, 1955, p. 1). Almejava, além disso, como campo de atuação e estudos: o lar, a escola primária, a escola secundária, a escola superior e outras instituições educacionais, e visava, como objetivo, à melhoria do ensino.

A escolha desse periódico, como uma das fontes desta pesquisa, deveu-se ao fato de ser destinada tanto a alunos e ex-alunos da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo, quanto, principalmente, a professores que atuavam nos ensinos primário, secundário e superior, oferecendo-lhes instrumentos para melhoria do ensino, a isso, acresce-se o fato de ter sido um período publicado no período em que as chamadas inovações educacionais entram na organização do ensino secundário, conforme foi evidenciado por Warde & Ribeiro (1980).

O material de análise obtido é composto de 23 números da revista, publicados entre 1955 e 1967. As publicações são semestrais, datadas de janeiro a junho e julho a dezembro, com exceção dos anos de 1960, 1962, 1964, 1965 e 1967, que, por motivos não especificados, datam de janeiro a dezembro. ou seja, nesses anos, a publicação passou de semestral para anual.

A revista é organizada por seções, que não permaneceram invariáveis em todos os números. O que permaneceu invariável na revista é o espaço destinado aos artigos com grandes temas educacionais. Além desse espaço, as seções que aparecem nos números publicados entre 1955 e 1967 são,

predominantemente, sugestões aos professores, resenhas bibliográficas, notícias e notas bibliográficas.

1.3.2 Escola Secundária: 1957 a 1963

O outro periódico analisado foi a Revista *Escola Secundária*, publicada de 1957 a 1963, pela Diretoria do Ensino Secundário, por meio da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES)⁹.

Segundo Gildásio Amado, então Diretor do Ensino Secundário, no Brasil, a publicação da Revista decorreu do desejo de colocar ao alcance de professores e administradores dos ginásios e colégios do país, um instrumento útil aos seus trabalhos.

Na apresentação do primeiro número da revista, Gildásio Amado justifica a importância da *Escola Secundária*, pela divulgação de importantes realizações e experiências de educadores nacionais e estrangeiros, com o objetivo de estimular e facilitar o aperfeiçoamento técnico do trabalho docente e reforçar a compreensão do papel destinado à escola secundária brasileira, na formação da sociedade e desenvolvimento do país.

Esse periódico torna-se uma importante fonte para o presente estudo, porque, além de se dedicar a professores e dirigentes do ensino secundário, tem por finalidade instrumentalizar tais profissionais em seus trabalhos. Nesse sentido, dispõe de dados que contribuem para alcançar o terceiro objetivo proposto nesta pesquisa, qual seja, o de analisar a influência da Psicologia na organização do ensino secundário, por meio da relação entre interesse e didática; interesse e currículo.

O material é composto de 19 números, publicados entre 1957 e 1963. A revista *Escola Secundária* iniciou sua publicação em junho de 1957, com

⁹ A CADES foi uma criação do Governo Federal, em meados dos anos de 1950, pelo decreto 34.638 de 17/11/1953, como resposta à situação de precariedade das condições de trabalho e formação docente, presentes na expansão pública do ensino secundário. A finalidade da CADES era habilitar professores do ensino secundário em expansão e fornecer instalações adequadas para atender ao crescimento do ensino secundário. (NUNES, 2000, p. 49)

publicação trimestral, com exceção, por motivos não especificados, dos anos de 1961, quando teve duas publicações; 1962, sem nenhuma publicação; e 1963, quando teve duas publicações.

Nesse periódico, foram publicados artigos somente sobre o ensino secundário, em geral, divididos por assuntos¹⁰, quais sejam: didática geral, orientação educacional, língua vernácula, latim, línguas estrangeiras, matemática, ciências naturais, história do Brasil, história, geografia, trabalhos manuais, economia doméstica, desenho, química, física, filosofia, música, atividade extraclasse, canto orfeônico e educação física. Além dos artigos, também eram reservados espaços para seções que levavam os seguintes nomes: Consultório Didático, Educandários Nacionais, Noticiário da CADES, Relatório da CADES e Portarias Ministeriais¹¹.

1.3.3. Amostra de artigos

Na *Revista de Pedagogia*, foram selecionados, primeiramente, os artigos referentes ao ensino secundário. Desses artigos, foram selecionados aqueles que, de alguma maneira, fizessem referência ao interesse. Para essa seleção, foi realizada uma leitura de cada um dos artigos referentes ao ensino secundário, com o intuito de identificar as palavras-chave: interesse, motivação, atenção, necessidade. Após a leitura e identificação de pelo menos uma dessas palavras, o artigo passou a ser lido de forma minuciosa e, caso se confirmasse referência ao conceito de interesse na organização do ensino, era separado para análise.

Quanto ao periódico *Escola Secundária*, não foi preciso realizar a primeira etapa da identificação de artigos referentes ao ensino secundário, pois, como mencionado anteriormente, esse periódico é totalmente dedicado a esse nível de ensino. Quanto à segunda etapa, o critério utilizado para a

¹⁰ Nem todos os assuntos apresentados estavam presentes em todos os números, ora constavam, ora não constavam na publicação.

¹¹ Da mesma maneira que os assuntos apresentados, tais seções não constavam em todos os números.

seleção da amostra foi o mesmo adotado para selecionar os artigos da *Revista de Pedagogia*.

Do total de 194 artigos publicados em todos os números do periódico *Revista de Pedagogia*, 88 artigos, ou 0,47, são dedicados ao ensino secundário. Desses 88 artigos, 17 artigos, ou 0,20, fazem referência ao interesse, como pode ser visto na tabela 1.3.1.1.

Tabela 1.3.1.1

Incidência de artigos da Revista de Pedagogia, que tratam sobre a noção de interesse no ensino secundário brasileiro.

| Ano de publicação | Artigos | | | |
|-------------------|------------|-------------------|-------------------------------|-----------|
| | Total | Ensino Secundário | Interesse / ensino secundário | fa |
| 1955 | 19 | 9 | 2 | 2 |
| 1956 | 18 | 9 | - | 2 |
| 1957 | 15 | 6 | 1 | 3 |
| 1958 | 12 | 9 | 3 | 6 |
| 1959 | 22 | 6 | 1 | 7 |
| 1960 | 10 | 4 | - | 7 |
| 1961 | 11 | 5 | 1 | 8 |
| 1962 | 13 | 3 | - | 8 |
| 1963 | 11 | 2 | 1 | 9 |
| 1964 | 06 | 2 | 2 | 11 |
| 1965 | 31 | 31 | 6 | 17 |
| 1966 | 16 | 2 | - | 17 |
| 1967 | 10 | 0 | - | 17 |
| Total | 194 | 88 | 17 | 17 |

Fonte: Elaborada com base nas informações obtidas na *Revista de Pedagogia* (1955 – 1967).

Nota: o símbolo “-” equivale a nenhuma incidência

fa equivale a freqüência acumulada.

Na revista *Escola Secundária*, integralmente dedicada ao ensino secundário, foram registrados um total de 485 artigos dedicados a esse nível de ensino, dos quais, 27, ou 0,05 dos artigos, fazem referência ao interesse, como pode ser observado na tabela 1.3.1.2.

Tabela 1.3.1.2

Incidência de artigos sobre interesse no ensino secundário na revista *Escola Secundária*.

| Ano de publicação | Artigos | | |
|-------------------|-------------------|-----------------------------|----|
| | Ensino secundário | Ensino secundário/interesse | fa |
| 1957 | 63 | 7 | 7 |
| 1958 | 85 | 7 | 14 |
| 1959 | 100 | 9 | 23 |
| 1960 | 122 | 1 | 24 |
| 1961 | 68 | 2 | 26 |
| 1963 | 47 | 1 | 27 |
| Total | 485 | 27 | 27 |

Fonte: Elaborada com base nas informações obtidas na revista *Escola Secundária* (1957 – 1963).

Nota: fa equivale a freqüência acumulada

Observa-se, tanto nos dados obtidos na *Revista de Pedagogia*, quanto na *Escola Secundária*, haver uma maior concentração de artigos que se referem ao interesse em determinados períodos. Na *Revista de Pedagogia*, essa concentração acontece entre os anos de 1957 a 1959, registrando um total de cinco artigos e, também, entre os anos de 1963 a 1965, com um total

de nove artigos. A partir de 1957, percebe-se um aumento significativo de artigos referentes ao interesse, passando de uma freqüência acumulada de três para seis em 1958, mantendo uma freqüência de um artigo publicado por ano. Outro aumento significativo ocorre em 1965, passando de nove para dezessete artigos. No *Escola Secundária*, nota-se uma maior concentração no final dos anos de 1950, registrando um aumento de sete artigos em 1957 para 23 até 1959. A incidência do interesse nesses artigos, no período descrito, mostra que tal conceito passa a ser um elemento de preocupação para as questões pedagógicas, sobretudo no final da década de 1950 e início da década de 1960. Isso corrobora com a idéia de que o esforço em transferir, para o secundário, as inovações ocorridas no primário acontece a partir da década de 1950.

Para alcançar o segundo e o terceiro objetivo desta pesquisa, ou seja, o de analisar a aplicação do conceito de interesse no ensino secundário, nas décadas de 1950 e 1960 e verificar a inserção da psicologia na organização do ensino secundário, por meio da relação entre interesse e didática e entre interesse e currículo, buscou-se identificar, nos artigos dos periódicos descritos: a) a maneira ocorreu a apropriação do conceito e das teorias do interesse na organização do ensino secundário; b) se esta apropriação estava relacionada aos estudos da didática, do currículo ou de ambos; c) se incidia predominantemente sobre a teoria, a prática, ou em ambos; e, ainda, d) se foi utilizado de forma geral ou de modo específico a uma ou outra disciplina. Para compreender melhor essa apropriação, procurou-se analisar qual a base teórica desses artigos e de que forma era entendida a noção do interesse.

A coleta das informações e organização dos dados obtidos dessas fontes foi realizada com base em um protocolo de leitura (ver Anexo 2), elaborado com o objetivo de identificar e descrever o tipo de material pesquisado. O protocolo criado contém os seguintes itens: a) informações sobre o artigo (autor, título do artigo, nome do periódico, local de publicação, editora, ano, volume, número e páginas); b) resumo do artigo; c) categorias (teórico, aplicação, teórico-prático, didática, currículo, geral, específico); d) fundamentação teórica do artigo; e) utilização do conceito de interesse.

Em relação aos periódicos, os artigos selecionados para a amostra foram classificados e analisados de acordo com as seguintes categorias: teórico, teórico-prático, aplicação. Após classificar o artigo em uma dessas três categorias, verificou-se se ele fazia referência aos estudos da didática ou do currículo, de forma geral ou específica, além de procurar identificar a fundamentação teórica (ver anexo 3).

2 - O conceito de interesse nos livros de referência

Para entender como o interesse foi inserido na educação brasileira, considerou-se necessário apresentar uma discussão geral sobre tal conceito, com base em autores que o propuseram como central para a educação, dos quais, destacam-se: Johann Friedrich Herbart, John Dewey, Edouard Claparède, Ovide Decroly, Edward Lee Thorndike e Albert Gates.

Como já se disse, o tema do interesse na educação remonta ao século XIX. Herbart foi um dos primeiros a enfatizar a importância do conceito na educação. Interesse é uma noção-chave da pedagogia herbartiana, por 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 inatas¹² 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.

¹² 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)

Os fins da educação, para Herbart (s/d), podem ser divididos em fins de eleição e fins necessários, ou de moralidade¹³. Para atingir 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. E 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, pp. 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).

¹³ 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.

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, 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.

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 idéia 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, 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. 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 levamos 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 idéia 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 idéia 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 idéia 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 suas aptidões, necessidades e preferências, e a não presumir que todos os espíritos funcionam do mesmo modo.

Assim como John Dewey, Edouard Claparède (1958) considera que não é possível um ato sem interesse, mas diverge quanto ao entendimento de como surge o interesse. Enquanto que, 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, 1958, 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, 1958, 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, 1958).

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, 1958, 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, 1958, 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, 1958, 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 (1958, 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, 1958, 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 (1958), 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, que o importante é captar o interesse, pois “captado o interesse, o resto vai ou pode ir por si só” (Claparède, 1958, 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 e Gates, 1936, p. 209). Tal critério é um dos mais difíceis de ser aplicado, 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 influência 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 e 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 e Gates, 1936, pp. 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)¹⁴. Para 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

¹⁴ A teoria de Decroly foi apresentada por meio de Lourenço Filho (1978) e Moura (1931), pelo fato de não se ter encontrado obras do próprio autor, nas bibliotecas consultadas.

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 idéias 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 idéias 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, pp. 190-191)

Percebe-se que o conceito de interesse é fundamental no pensamento de Decroly, pois a necessidade gera o interesse e só este leva ao conhecimento.

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 idéias de Decroly, em ambiente brasileiro.

Pode-se dizer, portanto, que o conceito de interesse, de acordo com as perspectivas apresentadas, é visto como um elemento da relação do sujeito com o objeto, porém de diferentes formas. Para Herbart, a ênfase dessa relação está no objeto, ou seja, o interesse é externo ao indivíduo, portanto, é produzido por uma relação passiva. Essa perspectiva difere da ênfase dada 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. A teoria de Claparède, por sua vez, é baseada na biologia e na psicologia funcional. Nesses termos, o interesse é determinado por uma necessidade, 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 com as necessidades. Contudo, pelo programa proposto pelo autor, tais necessidades não são vistas, somente, do ponto de vista biológico, mas também, de uma relação com o meio ambiente. Nota-se, portanto, que os autores, até o momento referidos, entendem que o interesse está na relação do sujeito com o objeto. A diferença, entre eles, está na maneira que concebem essa relação. Por fim, Thorndike e Gates consideram o interesse como a facilidade do aluno se entusiasmar nas atividades do aprendizado. Por isso, recomendam que o interesse deve ser um dos critérios de escolha das matérias e métodos a serem utilizados na escola.

Outra questão a ser observada se refere à relação entre 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 evidencia o uso do interesse na escolha das matérias a serem dadas, relacionando-o ao currículo.

3. O tratamento dado ao interesse em livros-texto de psicologia e didática e artigos de periódicos referentes ao ensino secundário.

Na educação brasileira, os estudos da psicologia começam a ter maior expressividade, como visto na introdução, no ensino elementar no início do século XX. A Escola Nova em contraposição à escola tradicional, propõe um ensino centrado no aluno, que leve em consideração seus interesses, necessidades e aptidões. Converte, portanto, o interesse num importante elemento para o sucesso da aprendizagem e, dessa forma, está presente na organização do ensino brasileiro. Neste tópico, tal inserção é analisada, tanto no que se refere à educação em geral, quanto ao ensino secundário, por meio de livros-texto de psicologia e didática e artigos de periódicos dedicados ao secundário.

3.1. Origem das obras e das referências utilizadas na análise do interesse

Os livros de psicologia e didática, da Coleção Atualidades Pedagógicas, analisados nesta pesquisa, são obras estrangeiras, traduzidas para o português, como evidenciado no quadro 3.1.1 abaixo. Observa-se ainda que, das cinco obras escolhidas, duas são de origem norte-americana, duas cubanas e uma espanhola.

Quadro 3.1.1. Origem das obras que compõem a amostra.

| Volume | 1ª ed. | autor | origem | tradutor |
|---------------|---------------|---|---------------|--|
| 18 | 1935 | AGUAYO, Alfredo. M. | Cuba | J. B. Damasco Penna |
| 67 | 1957 | WOODWORTH, Robert S.; MARQUIS, Donald G. | E.U.A. | Lavinia Costa Raymond |
| 90 | 1967 | BLAIR, Glem M.; JONES, Stuart; SIMPSON, Ray H. | E.U.A | José Severo de Camargo Pereira e Alice Spínola da Gama |
| 15 | 1935 | AGUAYO, Alfredo. M. | Cuba | J. B. Damasco e Antônio D'Ávila |
| 80 | 1960 | HERNANDEZ RUIZ, Santiago. | Espanha | Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna |

Fonte: Modificado de Toledo (2001), anexo.

Destaque-se do quadro acima que o tema do interesse é apresentado mais, por obras norte-americanas do que européias. Das cinco obras analisadas, duas são de autores estadunidenses.

As referências utilizadas pelos autores de tais obras são, também, em sua grande maioria, baseadas em estudos norte-americanos, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 3.1.2. Origem das referências utilizadas na análise do interesse pelas obras que compõem a amostra.

| Autor | Título | Referência utilizada | |
|----------------------------------|--------------------------------|--|--|
| | | na análise do interesse | Origem |
| AGUAYO (1935) | Pedagogia Científica | John Dewey McDougall | E.U.A. |
| WOODWORTH e MARQUIS (1957) | Psicologia | Não utiliza nenhuma referência | |
| BLAIR, JONES & SIMPSON (1967) | Psicologia Educacional | George Hartman E. K. Strong A. T. Jersild P.M. Freston D. B. Hanis E.L. Thorndike | E.U.A. |
| AGUAYO (1935) | Didática da Escola Nova | J. Dewey | E.U.A. |
| HERNANDEZ RUIZ (1960) | Psicopedagogia do Interesse | J. Herbart Edoaurd Claparède Ovide Decroly A. Ferrière John Dewey | Alemanha Suíça Bélgica França E.U.A. |

Fonte: Elaborado com base nos dados obtidos nas obras.

Observe-se, novamente, que as concepções da psicologia norte-americana, em relação ao interesse, são mais significativas do que as européias. A noção de interesse retratada nas obras publicadas no Brasil traz, em sua maioria, estudos norte-americanos sobre o interesse. Somente a obra intitulada *Psicopedagogia do Interesse*, do autor Santiago Hernandez Ruiz (1960), apresenta estudos do interesse de autores europeus, tais como: Herbart, Claparède, Ferrière e Decroly. É necessário destacar que apenas uma

das obras analisadas não faz referência a nenhum autor quando trata do interesse.

Em relação aos artigos de periódicos dedicados ao ensino secundário, apenas nove, ou 0,20, dos 44 artigos analisados, trazem referências em relação aos estudos do interesse, como mostrado no quadro do anexo 4. Dentre os autores referidos, Dewey aparece citado em cinco deles, seguido de Claparède, citado em três, de Decroly, citado em dois, e Herbart e Thonrdike, citados em apenas um artigo. Os 35 artigos restantes não fazem referência a nenhum autor. Parece que a utilização das noções de autores norte-americanos em detrimento das européias não acontece. Há um equilíbrio na utilização dessas visões. Diferentemente do que acontece nos livros de psicologia e didática que, em sua maioria, ao tratar do interesse, se referem a autores que estudaram tal conceito, sejam americanos ou europeus. Já nos artigos de periódico, isso não se repete, ou seja, foram encontradas poucas referências de autores que se remetem à noção de interesse como um importante elemento para a educação.

Essa constatação confirma, em parte, uma das hipóteses desse trabalho, a de que as referências utilizadas nos livros de psicologia e didática e nos periódicos de ensino secundário são de autores que se dedicaram a estudar o interesse relacionando-o com a educação, tais como: John Dewey, Edoard Claparède, Ovide Decroly e Edward Thonrdike e Albert Gates. Confirma, em parte, pois, nos livros-texto essas referências acontecem, porém, na maioria de artigos analisados não aparece referência a nenhum autor. Isso pode ser um indicativo de que o conceito de interesse foi naturalizado.

Se há poucas referências, em artigos de periódicos, a autores que estudaram o interesse, então, qual é o tratamento dado a tal conceito? Nesta pesquisa, pode-se notar que o interesse é relacionado a outros conceitos, tais como: motivação, atenção, atitude. Nos tópicos subseqüentes, será apresentada tal relação.

3.2. Interesse e motivação

Tanto o conceito de interesse quanto o de motivação tornam-se importantes à educação e ao processo ensino-aprendizagem. Em resumo, os autores afirmam ser necessário que os alunos estejam interessados ou motivados para as atividades escolares, caso contrário o trabalho escolar será ineficaz.

A relação entre interesse e motivação aparece nas fontes analisadas, tanto nos livros de psicologia e didática, quanto nos artigos de periódicos dedicados ao ensino secundário. Nos manuais, essa relação é quase unânime, ou seja, isso acontece em quatro das cinco obras analisadas.

Pode-se observar essa relação em Aguayo (1961), na obra *Pedagogia Científica*, quando ele define a motivação como:

(...) um esforço vitalizado, por oposição ao esforço sem interesse, que não provoca espontaneamente a atividade do aluno. Poderíamos defini-la como conexão entre o trabalho escolar e a experiência, os interesses, os valores e as aspirações do aluno. O trabalho escolar está bem motivado quando satisfaz uma necessidade do educando, quando visa a um fim que ele deseja atingir ou dá alguma capacidade que deseja possuir. (Aguayo, 1961, p. 63)

O autor relaciona o interesse pelo objeto e a motivação pela atividade, com a participação dos alunos nas aulas. Os objetos passam a ser interessantes na medida em que se relacionam com as experiências dos alunos. Nesse sentido, para o autor, o interesse é visto como uma fonte de motivação.

O interesse é considerado também como um motivo na obra de Woodworth & Marquis (1966). Esses autores definem motivo como “a preparação que predispõe o indivíduo para certas atividades e para a conquista de certos alvos” (Woodworth & Marquis, 1966, p.374), sendo esses motivos classificados como: motivos que dependem de condições corporais internas e

constituem necessidades orgânicas; motivos de emergência, despertados quando a situação ambiental requer atuação rápida e enérgica; motivos objetivos, relativos à maneira eficiente de lidar com objetos e pessoas que fazem parte do ambiente.

De acordo com esses autores, dentre os motivos objetivos está o interesse, isto é, quando o objeto é interessante ele se torna um motivo. O interesse ou desinteresse pelo objeto está relacionado com a maneira de lidar com esse objeto, ou seja, se ele tem algum significado para o sujeito, ele se torna interessante, caso contrário se torna desinteressante.

Para Blair, Jones & Simpson (1967), grande parte dos problemas do professor se concentra na motivação, isto é, no controle e na orientação do comportamento do aluno, com base na compreensão das necessidades e dos interesses. De acordo com esses autores, o professor que fracassa é aquele que não consegue avaliar suficientemente os fatores da motivação, como, por exemplo: relacionar o trabalho escolar com as necessidades e interesses dos alunos; avaliar os resultados dos métodos de ensino em termos de interesses e motivos; diagnosticar os interesses e os motivos. Para esses autores,

a compreensão e o emprego correto das técnicas de motivação despertam o interesse da classe, elevam o seu moral, acarretam a aprendizagem eficaz dos alunos, e dão-lhes uma sensação de realização. A falta de compreensão e as tentativas erradas para orientar e mudar o comportamento frequentemente tem por resultado um aumento da tensão nervosa, dos problemas disciplinares, o tédio, o cansaço, a aprendizagem deficiente, e a impressão de que as atividades escolares nada mais são do que um trabalho inútil. (Blair, Jones e Simpson, 1967, p.186)

Para os autores, até o momento mencionados, o interesse tem uma relação direta com a motivação. Alunos motivados são alunos interessados e vice-versa, porém, destaca-se uma confusão no que diz respeito à motivação, pois ora parece ser decorrente de uma atividade do professor, ora uma característica geral das crianças, ou ainda, um conjunto de atributos ou a característica de uma situação.

Blair, Jones e Simpson (1967) comentam que essa confusão se deve ao fato de não se pensar na motivação como processo uniforme, que implica uma relação entre a criança e o meio, em vez de pensá-la como um processo interno da criança causado pelo meio. Claro está que a motivação não é algo que o professor, simplesmente, “liga” e “desliga” à vontade, nem pode ser considerada unicamente como um impulso interno, que se manifestará em quaisquer circunstâncias. É mais um processo, no qual as energias internas do aluno são dirigidas para vários objetivos do seu ambiente. Ou ainda, nas palavras desses autores,

os professores não motivam! Os professores não criam as necessidades; são elas apenas um aspecto do ambiente social. Entretanto, em vista de sua posição estratégica, os professores frequentemente servem de mediadores das satisfações e manipuladores dos incentivos; daí poderem fazer com que as crianças aprendam certas necessidades que, de outra maneira, talvez não se desenvolvessem. (Blair, Jones e Simpson, 1967, p.187)

A motivação, de acordo com esses autores, está na relação do sujeito com o objeto, e implica um estímulo externo, mecanismos apropriados de reação e uma força interna que ativa a reação. A motivação se fundamenta nas necessidades da criança. Uma das características mais importantes dos motivos é terem eles uma função ativadora, a de provocarem o comportamento em uma certa direção. A energia, produzida pelas necessidades, busca ser descarregada em objetivos que satisfaçam as necessidades. Em resumo, pode-se descrever a motivação como um processo, no qual as energias produzidas pelas necessidades são expandidas na direção dos objetivos a serem alcançados pelas crianças. Nesse sentido, a visão de tais autores se aproxima da noção de Claparède, na medida em que relaciona a motivação com as necessidades da criança.

Segundo Blair, Jones e Simpson (1967), a motivação da aprendizagem escolar depende de fatores inerentes ao aluno, tais como: o propósito ou intenção de aprender, o conceito que faz de si mesmo e a sua autoconfiança, os seus níveis de aspiração e o conhecimento de como está atingindo os seus

objetivos. Ao professor cabe criar oportunidades para a satisfação das necessidades certas, por meio dos incentivos certos: uma atmosfera na qual os interesses floresçam como consequência.

A afirmação de que, em uma atmosfera adequada, o interesse florescerá, evidencia a visão dada a tal conceito. O interesse é visto, dessa forma, como algo inerente ao indivíduo, independentemente do objeto.

A relação entre interesse e motivação também aparece nos artigos de periódicos dedicados ao ensino secundário. Weiss (1963), no artigo intitulado “O problema da motivação no ensino de geografia”, afirma que “só se educa, quando adquire motivos para o estudo, ou seja, hábitos de trabalhar, de pesquisar, interesses para determinadas disciplinas ou para assuntos particularizados (...)” (Weiss, 1963, p. 93). Para o autor, criar e desenvolver motivos é função primordial do professor, que deve, para isso, sempre renovar seus estudos e levar em consideração as necessidades e realidades dos alunos.

Os motivos, nesse artigo, são entendidos como impulsos, desejos, intenções, necessidades móveis, atitudes, hábitos, tendências, interesses, ideais e preferências, que levam o indivíduo a agir. Os interesses, como motivo, devem ser sempre positivos, pois constituem uma orientação particularizada da motivação, isto é, as tendências dos indivíduos para coisas específicas. Para o autor, o professor deve desenvolver o interesse pela matéria, que é garantido quando existe uma ligação com a realidade vivida pelo aluno. Essa definição se aproxima das elaborações de Dewey, quando relaciona o interesse com a atividade do sujeito, desde que esta seja consciente.

Costa (1963), em seu artigo “O problema da motivação no ensino de história”, também apresenta essa relação entre motivação e interesse. Para a autora, não há motivação sem interesse e este pode ser um motivo para a ação.

Essa relação entre interesse e motivo pode ser constatada mais uma vez no artigo de Frota-Pessoa (1964), “A reforma dos métodos de ensino da

biologia”. Nesse artigo, o autor aponta os defeitos do ensino realizado nas escolas secundárias e apresenta uma forma mais eficaz, para que tal ensino cumpra suas finalidades, ou seja, aponta o chamado método ativo, mais especificamente o método de problemas. Frota-Pessoa (1964) exemplifica uma aula dada por meio do método de problema:

Para pintarmos o que ocorre sob o nome de ensino da biologia na maioria de nossas escolas secundárias devemos evocar o professor – mal pago – que por cinquenta minutos, fala a uma turma de adolescentes desinteressados sobre as estruturas que constituem o corpo de plantas, animais e homens.

O professor resolveu, então, fazer outra turma aprender as mesmas noções por método ativo. Entusiasmou os alunos para realizarem um estudo – eles mesmos – sobre os hábitos alimentares de seus colegas. Quando o professor estava em meio, os alunos se mostraram altamente interessados em saber se os hábitos alimentares que tinham observado no refeitório eram os mais aconselháveis. (Frota-Pessoa, 1964, pp. 63-64)

O referido autor defende tal método, pois entende que, por meio dele, os alunos se interessam em buscar soluções, efetivando, dessa forma, a aprendizagem. Para o autor, os alunos se sentem emocionalmente motivados, pois sentem o problema como sendo seu.

Percebe-se que os autores consideram o interesse como um motivo, pois, quando há interesse, conseqüentemente, há motivação e disposição para a atividade.

Como já se disse, a relação entre interesse e motivação ou motivo, acaba por criar uma certa confusão na utilização de tais conceitos, que chegam, por vezes, a serem usados com o mesmo significado, como observado no artigo de Barata (1958). No texto, a autora destaca etapas necessárias, conforme a didática moderna, para atingir objetivos específicos do ensino do francês, no ensino secundário. A motivação é uma das etapas consideradas imediatamente posterior ao planejamento de aula. Ao descrever cada uma dessas etapas, a autora sugere:

após feito o planejamento, etapa importante para o ensino de qualquer disciplina, pois permite que o professor estabeleça roteiro de trabalho, para alcançar os objetivos, compete-lhe encontrar os meios de interessar os alunos nessas mesmas atividades. (Barata, 1958, p. 67)

A título de síntese, pode-se dizer que, tanto nos livros de psicologia e didática, quanto nos artigos de periódicos, existe uma relação entre interesse e motivação, que, por vezes, leva a uma confusão na utilização dos dois conceitos. O interesse é tratado de forma natural e considerado intrínseco ao sujeito, ou seja, cabe ao professor despertar o interesse que já existe dentro do aluno, ou por meio de técnicas, ou por meio de objetos interessantes, e, dessa forma, motivar o aluno para as atividades escolares. Nesse sentido, a falta de interesse acontecerá se o aluno não possuir tendências ou predisposições para se interessar por aquela atividade, ou poderá acontecer o desinteresse, se o professor não usar de técnicas adequadas que possibilitem o surgimento do interesse por parte do aluno.

3.3. Interesse e atitude

Outra relação presente nas fontes analisadas é aquela estabelecida entre interesse e atitude. Como se pode ver, além de ser considerado, por vários autores, como um motivo, o interesse também é considerado como uma atitude, isto é, uma predisposição para a ação.

Na obra de Blair, Jones e Simpson (1967), a motivação foi discutida como um processo, por meio do qual as necessidades criam energias dirigidas a certos objetivos. As forças que ativam e dirigem o comportamento (necessidades, impulsos, propósitos, objetivos e o castigo ou a dor) são as bases dos interesses e das atitudes, entendida, aqui, como comportamento de longa duração.

A relação entre interesse e atitude, na obra dos autores, fica explícita na seguinte afirmação:

As atitudes e os interesses são conceitos intimamente relacionados. O termo mais lato é atitude, que inclui o interesse. Os interesses são atitudes que fazem com que a pessoa procure mais atividades em certa área: são atitudes positivas sobre aspectos selecionados do ambiente. São ambas descrições de uma preparação ou inclinação de um indivíduo para reagir de certo modo, em direção a algo. Por exemplo, através da experiência ou através da imitação dos adultos que admira, pode uma criança ter aprendido a experimentar aversão pela escola e pelos assuntos acadêmicos. (Blair, Jones e Simpson, 1967, p.242)

Observa-se que, para os autores, as atitudes e os interesses são disposições ou tendências a agir, aprendidas. Como os motivos, os interesses e as atitudes nascem das necessidades das crianças e manifestam-se por meio de seus desejos e ideais. O problema das escolas, para os autores, está nas atividades escolares que não provocam o interesse dos alunos, sendo que os interesses e as atitudes são, em si, objetivos do ensino, e isso significa que os professores precisam saber como as atitudes são criadas e como podem ser mudadas, e como os interesses podem ser usados para facilitar a aprendizagem. Dessa forma, o interesse é entendido como uma atitude, que estimula a aprendizagem e o gosto pelas atividades escolares.

Na obra de Aguayo (1961), intitulada *Pedagogia Científica*, o interesse também é visto como uma atitude, mas relacionada ao plano mental. Segundo o autor,

(...) toda atitude vai acompanhada de um estado afetivo, às vezes muito difícil de observar. A atitude, considerada do ponto de vista afetivo, toma o nome de interesse. Chamam-se igualmente interesse as tendências, instintos, hábitos e propósitos de mais ou menos acentuada tonalidade afetiva, que provocam a atitude. (Aguayo, 1961, p.72)

De acordo com Aguayo (1961), as atitudes desempenham um papel fundamental no trabalho escolar, pois, sem elas, a aprendizagem se tornaria confusa e cansativa e, invariavelmente, imperfeita. O aluno precisa formar

disposições favoráveis à aprendizagem, ou seja, gosto e simpatia pelo trabalho que realiza e satisfação com os resultados obtidos. O professor, que não cultiva em seus alunos esses elementos essenciais da motivação, está privando-os de um poderoso impulso ou agente de aprendizagem.

O interesse, de acordo com essa visão, é visto como uma tarefa do professor, isto é, é função do professor despertar o interesse e a atitude do aluno, para que assim haja prazer e satisfação no trabalho realizado.

3.4. Interesse e atenção

O interesse também é considerado, com base nas fontes analisadas, em relação com a atenção. Para Aguayo (1970), há uma estreita relação entre interesse e atenção, quando esta é espontânea e natural. Essa conexão, segundo o autor, é tão íntima e completa que muitos autores costumam confundir ambas as atitudes. Para ele, no entanto, há uma diferença, embora sutil, entre essas duas atitudes. De acordo com o autor,

atenção é uma atitude de concentração que esclarece, sustém e fixa a atividade mental. O interesse é também uma atitude, de caráter afetivo, porém; e, como estimula poderosamente a atenção, funde-se com ela durante a atividade. (Aguayo, 1970, p. 41)

Aguayo (1961) afirma, também, que os interesses podem ser positivos ou negativos, definindo positivo como aquele que se mantém sem esforço, porque provoca, no indivíduo, atividades que mantêm a atenção; e negativo como aquele que não pode manter a atividade, porque deve vencer resistências, tendências ou reflexos de defesas que estão em desacordo com o trabalho escolar. Esse tipo de interesse também é chamado de indiferença ou desinteresse.

Segundo o autor, prestamos atenção às coisas ou porque estão ligadas a hábitos agradáveis ou a certas tendências, aptidões ou disposições, ou ainda

a determinados fins que desejamos atingir. Isso já não acontece quando a atenção não é voluntária, ou seja, quando é solicitada por interesses contrários. Nesse caso, a atenção se divide, fixando um estímulo e inibindo outros. A atenção voluntária é, portanto, a atenção em meio a dificuldades, em face de competidores ou estímulos contrários. De acordo com Aguayo (1961), a rivalidade de estímulos é muito freqüente no trabalho escolar, pela inabilidade dos professores em perceber tal ocorrência.

A relação entre interesse e atenção, nos artigos de periódicos referentes ao ensino secundário, parece não ser muito significativa. Dos 44 artigos analisados, apenas um faz referência ao interesse e à atenção. Moura (1958), no artigo intitulado “A exposição oral e o problema da atenção”, afirma que um baixo interesse do aluno pela atividade escolar, conseqüentemente, resultará em uma baixa atenção. Para problematizar a questão da atenção, o autor cita Luiz Alves de Mattos, nos seguintes termos:

A atenção do ginásiano médio é assaz instável, fugaz e intermitente, a menos que o professor consiga, pelos procedimentos de incentivação empregados, despertar o autêntico interesse, que polarize a atenção dos alunos e os torne capazes de prolongado esforço de acompanhar proveitosamente todo o desenvolvimento da exposição. Faltando esta incentivação e esta motivação, o interesse dos alunos será de baixo potencial ou mesmo nulo; a atenção será remissa e instável, e o esforço de acompanhar a explicação até o seu termo final será em breve superado pela fadiga decorrente do desinteresse pelo assunto tratado. (Mattos *apud* Moura, 1958, p. 14)

Observa-se, novamente, os conceitos sendo considerados como intrínsecos ao sujeito, cabendo ao professor utilizar-se de técnicas adequadas e eficientes para despertar o interesse.

As relações do interesse com os demais conceitos aqui tratados parece causar uma imprecisão na utilização do conceito de interesse. Ora ele é visto como um motivo, ora como uma atitude, ou ainda, considerado como a chave para se obter atenção. Para um, ele é constantemente positivo; para outros, é negativo. A essa imprecisão soma-se o caráter natural que lhe é atribuído,

como se o interesse estivesse “adormecido” no interior do indivíduo, cabendo ao professor despertá-lo.

As condições objetivas, que influenciam a determinação do interesse e das necessidades dos alunos, não são consideradas em nenhuma das obras analisadas. O objeto interessa o aluno, desde que ele já tenha uma predisposição a se interessar por ele, ou ainda, interessa-o caso o objeto tenha algum significado para ele.

Visando apenas indicar a crítica à redução psicológica e pedagógica do interesse, isolando-o das determinações sociais, por isso, naturalizando o conceito, recorre-se, brevemente, à teoria crítica, conforme entendimento de Marcuse.

Marcuse, em sua obra *A ideologia da sociedade industrial*, mostra que a sociedade estabelecida reprime as necessidades individuais, fazendo com que as necessidades políticas se tornem necessidades e aspirações individuais, pois o aparato produtivo, por se tornar totalitário, determina, além das habilidades e atitudes socialmente necessárias, as necessidades e aspirações individuais. Nessas condições, “os meios de informação em massa encontram pouca dificuldade em fazer aceitar interesses particulares como sendo de todos os homens sensatos.” (Marcuse, 1969, p. 13)

A anulação desses interesses particulares resulta em uma falsa consciência, e, em decorrência, o ego se torna fraco. Apesar disso, para o autor, a distinção entre consciência falsa e consciência verdadeira e entre interesse real e interesse imediato ainda tem significado, contudo “o homem tem de vê-la e passar da consciência falsa para a verdadeira, do interesse imediato para o real” (Marcuse, 1969, p.17). É certo que a passagem de uma falsa consciência para uma consciência verdadeira não é uma questão restrita ao sujeito, pois ela só seria possível em uma sociedade livre, que, por sua vez, supõe a emancipação do indivíduo.

Portanto, quando o interesse é relacionado com as necessidades e desejos do indivíduo, não se pode esquecer que essas necessidades e desejos

são determinados, também objetivamente, pela sociedade, de modo a evitar que sejam entendidos apenas como um aspecto subjetivo do indivíduo.

Sass (2000), em um estudo sobre a relação da psicologia com a educação a partir da perspectiva da psicologia social, evidencia que a tendência atual, na área da educação, de privilegiar estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, repousa na separação que as próprias teorias psicológicas, especialmente aquelas de vocação cognitivista, promovem entre o desenvolvimento intelectual e a formação do sujeito. Para o autor, essa tendência promove uma cisão real entre indivíduo, sociedade e cultura; entre sujeito e objeto; que, por sua vez, “implica em admitir que as teorias psicológicas nada mais fazem do que refletir aquela cisão”. (Sass, 2000, p. 60)

Para uma crítica do interesse, em especial como ele se inscreve no campo pedagógico, faz-se necessário associar as dimensões subjetivas e objetivas, isto é, levar em consideração as imposições e necessidades da sociedade em que está inserido o indivíduo.

A partir do próximo item, os resultados apresentados referem-se, somente, aos dados obtidos nos artigos de periódico e não mais nos textos de psicologia e didática. Por meio dessa análise, pretende-se verificar o terceiro objetivo desta pesquisa, qual seja, o de analisar a inserção da psicologia na organização do ensino secundário por meio da relação interesse e educação, interesse e didática, interesse e currículo.

3.5. Natureza e incidência do interesse nos artigos de periódicos

Neste item, busca-se analisar a noção de interesse na organização do ensino secundário, de acordo com as categorias apresentadas no item referente ao método, tais como: teórico, teórico-prático, aplicação, didática, currículo, geral e específica

A análise se detém em observar se o tratamento dado à noção de interesse incide mais no campo teórico, prático ou teórico-prático. O mesmo

processo se repete para analisar se a incidência do interesse é maior nos estudos da didática ou do currículo, além de verificar se tal conceito é uma preocupação da educação secundária em geral ou de disciplinas específicas¹⁵. Essa análise permite, por meio da relação interesse e educação, interesse e didática, interesse e currículo, verificar a inserção da psicologia na organização do ensino secundário.

Em relação aos periódicos, da amostra de 44 artigos, 16, ou 0,36, são teóricos, 16, ou 0,36, são teórico-práticos e 12, ou 0,28, são de aplicação, como evidenciado na tabela 3.5.1. Foi considerado um artigo teórico, redigido, predominantemente, com o objetivo de apresentar os princípios e conceitos básicos relacionados com os estudos de interesse. Na categoria teórico-prático, foi considerado o artigo que vinculou conceitos teóricos sobre o interesse e educação, com sugestões sobre o que ensinar, como ensinar, ou seja, com técnicas e métodos de ensinar, ou ainda, com sugestões para programas de ensino. Por fim, foi considerado de aplicação, o artigo dirigido aos professores que, predominantemente, foi escrito com o objetivo de demonstrar ou sugerir métodos, técnicas e atividades para despertar o interesse dos alunos.

¹⁵ No anexo 4, são encontrados todos os artigos selecionados para a amostra, e suas classificações de acordo com as categorias para a análise dos dados.

Tabela 3.5.1

Artigo segundo natureza (teórico, aplicação, teórico-prático), incidência pedagógica (didática, currículo) e abrangência (geral e específico)

| Natureza | Incidência pedagógica | | | | Total |
|-----------------|-----------------------|------------|-----------|------------|-----------|
| | Didática | | Currículo | | |
| | Geral | Específico | Geral | Específico | |
| Teórico | 8 | 5 | 2 | 1 | 16 |
| Aplicação | 3 | 9 | - | - | 12 |
| Teórico-prático | 4 | 12 | - | - | 16 |
| Total | 15 | 26 | 2 | 1 | 44 |

Fonte: Elaborada com base nas informações obtidas nos periódicos *Revista de Pedagogia* (1955 – 1967) e *Escola Secundária* (1957 – 1963)

Nota: “-” equivale a nenhuma incidência.

Os resultados mostram que os artigos analisados são predominantemente de natureza teórica e teórico-prática. Observa-se também que há uma grande incidência, em tais artigos, dos estudos da didática. Além de serem teóricos e teórico-práticos, eles também são voltados para as questões de métodos de ensinar, pois 41 ou 0,95 dos artigos se referem à didática e apenas três ou 0,05 ao currículo, ou seja, a estudos sobre programas de ensino, sobre o que estudar.

Esse resultado fortalece uma das hipóteses desse estudo, a de que o interesse foi mais apropriado pelos estudos da didática, do que pelos estudos do currículo.

O objetivo da análise, por meio das categorias geral e específico, foi de observar se a noção de interesse foi apropriada pelos estudos da educação geral ou por disciplinas específicas. Para isso, buscou-se analisar se os artigos que abordassem o interesse se referiam à educação secundária geral ou às disciplinas que formavam o currículo desse nível de ensino. Dos 44 artigos pesquisados, 17, ou 0,39, não tratavam especificamente de nenhuma disciplina, mas da educação secundária, e 27, ou 0,61, referiam-se a disciplinas do ensino secundário.

A maior incidência do interesse em artigos que discutiam, especificamente, as disciplinas do ensino secundário mostra que o interesse era tratado também pela especificidade de cada disciplina, ainda mais, no que diz respeito a métodos e técnicas de ensinar, pois, do total de 27 artigos, que tratam de disciplinas específicas, apenas um artigo se refere ao currículo da Filosofia. Foram encontradas 13 disciplinas que, nos artigos pesquisados, tinham relação com o interesse, algumas delas apareceram mais de uma vez, totalizando, portanto, 27 artigos. Dos artigos encontrados, a disciplina, com maior incidência do interesse, é a de História, com quatro artigos, seguida pelas disciplinas Matemática e Química, com três artigos cada, depois por Biologia, Ciências e Francês, com dois artigos cada, e as demais, como Desenho, Física, Geografia, História e Geografia, História Natural, Inglês, Latim e Português, com um artigo cada, como mostrado na tabela 3.5.2

Tabela 3.5.2

A incidência do interesse nos artigos referentes a disciplinas específicas

| Disciplinas | Artigos | Proporção |
|----------------------|----------------|------------------|
| Biologia | 2 | 0,074 |
| Ciências | 2 | 0,074 |
| Desenho | 1 | 0,037 |
| Filosofia | 3 | 0,111 |
| Física | 1 | 0,037 |
| Francês | 2 | 0,074 |
| Geografia | 1 | 0,037 |
| História | 4 | 0,149 |
| História e Geografia | 1 | 0,037 |
| História Natural | 1 | 0,037 |
| Inglês | 1 | 0,037 |
| Latim | 1 | 0,037 |
| Matemática | 3 | 0,111 |
| Português | 1 | 0,037 |
| Química | 3 | 0,111 |
| Total | 27 | 1 |

Fonte: Elaborada com base nas informações obtidas nos periódicos *Revista de Pedagogia* (1955-1967) e *Escola Secundária* (1957-1963)

As disciplinas Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais, do ginásio; e as disciplinas Grego e Espanhol, do colegial clássico e científico, não aparecem em artigos que abordem o interesse, assim como a prática educativa de Educação Física.

Ao classificar as disciplinas em humanas e científicas, chamando de humanas as disciplinas: Filosofia, Francês, Geografia, História, História Natural, Inglês, Latim e Português; e de científicas as disciplinas de: Biologia, Ciências, Desenho, Física, Matemática e Química, percebe-se que há 12 artigos da área científica que se referem ao interesse e 13 artigos da área de humanidades, ou seja, não há predominância de uma área sobre a outra na incidência do interesse.

3.5.1. Interesse e Didática

A palavra didática deriva da expressão grega Τεχνή διδακτική, que pode ser traduzida por arte ou técnica de ensinar, e, nesse sentido, segundo Aguayo (1970), tem sido empregada desde o século XVII. Para o autor, os pedagogos da escola tradicional entendem o ensinar como sinônimo de instruir, ou transmitir conhecimentos. Tal entendimento modificou-se por influência das novas doutrinas pedagógicas, pelas quais se acentuou o caráter educativo do ensino. Aguayo (1970) conclui que

(...) sob a influência das novas doutrinas pedagógicas, acentuou-se o caráter educativo do ensino. Não é o ensino obra receptiva, em que, de modo passivo e relativamente inerte, a criança adquire o que o professor lhe transmite e, sim, processo de aprendizagem, esforço dirigido no sentido da formação ou modificação da conduta humana. De acordo com essa doutrina pedagógica, o aluno aprende por si; e a função do mestre se resume em dirigi-lo, encaminhá-lo e estimulá-lo no decurso da aprendizagem. (Aguayo, 1970, p. 1)

Esse novo entendimento da didática, ainda segundo Aguayo (1970), acabou gerando equívocos, como a idéia de alguns educadores de que a

aprendizagem é um processo espontâneo, que não precisa de guia, nem direção, ao professor cabe apenas ficar atento e tomar, como guia e como forças diretrizes, as atividades, interesses e desejos do aluno. Aguayo (1970) considera essa idéia exagerada e absurda. Para o autor,

(...) a melhor aprendizagem, a mais eficaz, é quase sempre a que decorre dos motivos, desígnios e atividades do aluno e o mestre deve provocá-la, estimulá-la e favorecê-la; mas é fora de dúvida que muitos propósitos e atividades das crianças dão origem a desperdício de tempo e de energia e podem mesmo dar origem à aprendizagem deficiente e até perigosa. São, pois, indispensáveis, da parte do professor, a direção, a orientação e o estímulo, respeitada, porém, em todos os casos, a iniciativa da criança. (Aguayo, 1970, p. 2)

Conclui-se, do que foi até aqui exposto, que o interesse aparece como um elemento importante para os estudos da didática.

As transformações da didática, sobretudo no século XIX, foram determinadas, segundo Aguayo (1970), pelas necessidades e interesses da civilização industrial e pelos progressos da psicologia.

A renovação da didática teve contribuição, em especial, das inovações e progressos da prática escolar criada pelas escolas novas, escolas ativas e outras instituições, nas quais se aplicavam as novas doutrinas pedagógicas, principalmente os progressos da psicologia da aprendizagem, da psicologia social e da psicologia genética. (Aguayo, 1970)

Em consonância com Aguayo, outro autor, que se refere ao estudo da didática é Imídeo Nérici (1959). De acordo com esse autor, o estudo da didática é necessário para tornar o ensino mais eficiente e ajustado à natureza e às possibilidades dos alunos. A didática é definida, segundo o autor, como um "(...) conjunto de técnicas, destinado a dirigir o ensino; a dirigir o ensino fornecendo princípios e técnicas aplicáveis a todas as disciplinas, para que o aprendizado das mesmas se efetue com mais eficiência" (Nérici, 1959, p.10.). Para o autor, a didática não se interessa pelo que vai ser ensinado, mas como vai ser ensinado.

A didática aplicada à escola secundária, como observa Nérici (1959), atrasou-se bastante em relação àquela da escola primária, e isso deveu-se aos estudos de psicologia da criança que antecederam os estudos sobre adolescência, bem como às escolas de formação do professor primário, anteriores às do professor secundário. De acordo com Nérici (1959), o estudo e a divulgação da Didática da escola secundária foram realizados devido ao apoio das faculdades de Filosofia e aos cursos de preparação aos exames de suficiência, esses últimos, mantidos pela CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário).

Os estudos da didática, nas décadas de 1950 e 1960, sofreram grande incidência do conceito de interesse, quando comparado aos estudos do currículo, como evidenciado na tabela 3.

Um dos tratamentos dado ao ensino secundário, no que se refere ao interesse, é o de centrar métodos, estratégias, conteúdos no interesse dos alunos. Isso aparece como discussões ou sugestões tanto em artigos teóricos, quanto de aplicação ou teórico-práticos. Parece haver um forte apelo, nesses artigos, para que professores fiquem atentos aos interesses dos alunos, defendendo que o sucesso da educação é dependente de métodos, estratégias e conteúdos estarem baseados em tais interesses, como, por exemplo, no artigo de Ley (1959), que trata sobre o ensino da Filosofia. Para a autora, para o bom andamento das aulas de Filosofia, seria de suma importância que os alunos gostassem da matéria. Para isso acontecer, a autora sugere começar o programa pelo assunto de maior interesse dos alunos.

Nota-se o interesse do aluno no centro das atenções, novamente, quando Gasman (1959), em seu artigo sobre o ensino de história na Escola Nova, afirma que: “o aluno deve ser a medida de todas as coisas na escola. Seus interesses e suas solicitações devem ser aqueles que mereçam a maior atenção” (Gasman, 1959, p.91).

A renovação do método de ensino é um dos temas mais recorrentes nos artigos pesquisados. A crítica ao método tradicional e a ênfase a novos

métodos de ensino, que levem em conta o interesse do aluno, são temas bastante explorados.

Costa (1958) propõe um método para o ensino da composição escrita que considere o interesse dos alunos, afirmando, em relação à escolha do tema da composição, que: “o critério da escolha não pode ser, jamais, o da preferência individual do professor, mas o de desenvolvimento mental e emocional do jovem, e de seus interesses preponderantes atuais” (Costa, 1958, p. 6). Interesse, para a autora, é sintoma de uma necessidade de crescimento do espírito ou do corpo e, portanto, os objetos e atos que o suscitam mudam com frequência. Nesse sentido, o professor é obrigado a estar atento à evolução do interesse do aluno.

Parece que essa renovação de métodos de ensino deve estar centrada nos interesses e necessidades dos alunos. Isso pode ser evidenciado na seguinte afirmação: “de nosso ponto de vista, qualquer posição pedagógico-didática, que se pretende assumir sobre este assunto, só será válida se fundamentada no exame da gênese psicológica do interesse” (Cruz, 1965, p. 8).

Apesar de grande parte dos artigos sugerir ou discutir sobre a questão de prestar atenção aos interesses dos alunos, não foram encontrados artigos que discutissem sobre o que é interesse e sobre quais são os interesses dos alunos secundaristas.

Outra discussão que aparece nos artigos referentes ao ensino secundário é a do interesse como objetivo, isto é, o interesse deve ser um dos objetivos a serem alcançados nas aulas do ensino secundário. No artigo intitulado “A matemática na escola secundária”, Ribeiro (1957) examina os objetivos do ensino da escola secundária e os classifica como imediatos e mediatos. Os imediatos grupam-se em três categorias, das quais em uma delas está o interesse. Nesse sentido, um dos objetivos do ensino da matemática deve ser o interesse: pela resolução de problemas e exercícios; em transmitir o aprendido; em ajudar os colegas, por revista e livros matemáticos, pelas descobertas e pesquisas matemáticas. Nota-se, portanto, que o professor deve

ter como um de seus objetivos que o aluno se interesse por assuntos relacionados nesse caso, à matemática.

Outro artigo que ilustra o interesse como fim é o de Santos (1959), no qual se afirma que o professor, ao desenvolver o desenho natural, o desenho geométrico ou desenho decorativo, a formação de hábitos, destrezas e habilidades específicas, informações e conhecimentos, ideais, interesse, preferências e atitudes. Interesse, dessa forma, é visto como um fim, isto é, um objetivo a ser alcançado pela disciplina.

Observa-se que grande parcela dos artigos analisados trata o interesse como fim, sem colocá-lo, explicitamente, como objetivo. Despertar o interesse do aluno para o conteúdo dado é a grande preocupação de profissionais dedicados ao ensino secundário. Nesse sentido, aparece nos artigos analisados a idéia de que cabe ao professor despertar o interesse no aluno. Para isso, são sugeridos novos métodos, novos materiais, atividades extracurriculares, enfim, variadas sugestões para se alcançar esse fim.

A utilização do método do estudo dirigido, por exemplo, é evidenciado como uma forma de despertar o interesse dos alunos pelos estudos.

Outro método colocado como forma eficaz de despertar o interesse dos alunos é o método de unidades de experiência. Segundo Carvalho (1957), as unidades de experiência representam uma tentativa de tornar a escola média mais ativa e progressista e de interessar o educando em suas tarefas escolares.

Aulas práticas de química, de física, de ciências também são sugeridas nos artigos como forma de despertar o interesse dos alunos secundaristas. Além das estratégias, também é sugerido que se preste atenção nos materiais didáticos, que se usem recursos áudios-visuais para manter os alunos interessados.

Outra questão, que aparece como maneira de despertar o interesse dos alunos, é a das atividades extraclasse. Tais atividades, para alguns autores, são de fundamental importância, como se pode ver nas palavras de Campos (1959):

Não é impossível despertar o interesse dos nossos alunos, satisfazer as suas necessidades pessoais, apelar para a inteligência, a habilitação que possuem e estimulá-los a interessar-se por atividades que ampliarão suas próprias experiências, se lhes dermos sob boa orientação, oportunidades para escolher entre diferentes atividades, aquelas que mais gostem“(...)

Outrossim, o reconhecimento de que os interesses mudam à medida que os hábitos, as atitudes e os conhecimentos mudam, impõe a variedade das atividades extraclasse. (Campos, 1959, p. 28)

Despertar o interesse do aluno, para esses autores, seria o grande desafio dos professores do ensino secundário.

O interesse, além de ser considerado, por alguns autores, um fim, é também considerado com um item de avaliação. Franco (1965) relata a experiência do Colégio Santa Cruz. A experiência, de acordo com o autor, baseia-se no sentido de dar uma nova dimensão ao problema da avaliação e corrigir o que o sistema tradicional de notas podia oferecer de nocivo e paralisante. O colégio utiliza o nome “controle das atividades” ao invés de avaliação da aprendizagem. Nessa mudança, foi prolongado o campo de avaliação para além da medida das provas, estendendo-o, também, para atitudes e hábitos ligados às disciplinas. Dentre as categorias adotadas para tal avaliação, está o interesse, definido pelo autor como

(...) espécie de simpatia natural, essa atração espontânea que, por exemplo, impele uma criança a preferir esta àquela disciplina. Sem dúvida não se pode forçar o prazer que uma criança sente ou deixa de sentir – em estudar uma determinada disciplina. Nela encontra interesse ou não; adapta-se ou não a ela. Mas, diante de uma notória falta de interesse, quem sabe poder-se-ia descobrir as razões para superá-las. De qualquer modo, é certo que no que se refere ao aluno, conforme haja interesse ou não, as chances de sucesso, tanto hoje como amanhã, aumentam ou diminuem numa mesma proporção. Assim, acreditamos útil observar o grau de interesse que a criança dedica às diferentes matérias. Se, numa delas, uma criança não manifestasse nenhum, o professor dever-se-ia esforçar em verificar se esse fato é devido a sua maneira de ensinar, se não existe entre ele e seu aluno uma espécie de antipatia inconsciente ou se isso é devido a uma falta de aptidões por parte do aluno. (Franco, 1965, p. 237)

Nota-se que o interesse entra como item na avaliação, por ser considerado como totalmente subjetivo. O aluno tem ou não interesse por aquela disciplina dependendo de suas aptidões. Além disso, por meio da avaliação do interesse do aluno, seria possível, também, avaliar o professor no que se refere aos métodos utilizados para tornar as aulas interessantes.

O interesse também é colocado como item de avaliação por Leite (1965), no artigo intitulado “A avaliação da aprendizagem no curso ginásial renovado”. O autor ressalta alguns pontos fundamentais para reflexão sobre a problemática da avaliação. Coloca que o conceito de avaliação ginásial evoluiu em consequência dos progressos da Psicologia, no que diz respeito a conhecer, respeitar e orientar as individualidades que compõem a classe. Afirma que o conhecimento sobre o aluno deve ser bastante amplo, envolvendo nível intelectual, sócio-econômico, interesses e capacidades de compreensão. Esses vários tipos de conhecimento sobre o educando, de acordo com o autor, permitem que se contribua mais eficazmente para a formação pessoal e social de cada educando. Para Leite (1965), se a escola secundária moderna dirigir a atenção ao educando, o processo de avaliação deverá considerar o educando como um todo. Nesse sentido, nas palavras do autor

a avaliação na escola renovada abrange não apenas a verificação do conhecimento da matéria, mas também considera atitudes, interesse, hábitos de trabalho, adaptação pessoal e social passa de fim a meio. Meio de diagnosticar para atuar. (Leite, 1965, p. 86)

Nota-se que a incidência predominante do interesse no campo da didática ocorre de várias maneiras, ora o professor deve usar de métodos eficazes para despertar o interesse no aluno, ora são os objetos que cumprem esse papel. De qualquer forma, parece haver um esforço na inovação de tais métodos e o interesse aparece como um importante elemento dessa renovação.

3.5.2. Interesse e Currículo

A incidência do conceito de interesse nos estudos do currículo, no ensino secundário, é bem pequena, apenas três ou 0,05 dos 44 artigos analisados incidem nesse campo de estudo.

Scannapieco (1958), em seu artigo sobre a interpretação da “Filosofia da Educação Nova”, afirma que: “para organizar um programa teremos que levar em consideração o interesse do aluno e as finalidades educacionais”. (Scannapieco, 1958, p. 54). O autor sugere que os professores teriam que determinar os programas das disciplinas baseado nos interesses dos alunos, como por exemplo: para alunos que pretendessem cursar engenharia, as disciplinas de História e Geografia deveriam ser voltadas para assuntos como, por exemplo: Mauá e as Vias de Comunicação; ou Mauá e os melhoramentos urbanos etc. Para o autor, se as disciplinas estabelecessem seus programas dessa forma, talvez conseguissem mostrar ao aluno a importância que elas têm em sua formação e, dessa forma, surgisse o interesse.

Basicamente, as discussões sobre o interesse e currículo no ensino secundário referem-se à questão de o currículo ou programa das disciplinas serem organizados com base nos interesses dos alunos. Não há uma discussão sobre quais seriam esses interesses, se todos os interesses dos alunos seriam pertinentes à educação.

De qualquer forma, fica claro que o interesse é um elemento da renovação da escola secundária e passa a fazer parte da organização desse nível de ensino, sobretudo, a partir das décadas de 1950 e 1960, com as chamadas inovações educacionais. Segundo Adorno (1996), as reformas pedagógicas são indispensáveis, porém, quando isoladas, nem sempre trazem contribuições substanciais, pois, em certas ocasiões reforçam a crise, por abrandarem “as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles” (Adorno, 1996, p. 388)

Diante da constatação de que o esforço para renovar o ensino secundário ocorre e de que o interesse é um elemento importante nessa renovação, cabe indagar: de que forma e por que isso acontece? São questões para serem respondidas em uma outra pesquisa.

4 – Considerações Finais

O conceito de interesse começa a fazer parte, inicialmente, da organização do ensino primário, a partir da década de 1930. Nos livros-texto de psicologia e didática analisados, ele aparece como um importante elemento para que ocorra uma aprendizagem eficaz. Porém, a discussão sobre esse conceito começa no século XIX, nos escritos de Herbart, intensificando-se no século XX, com as teorias de Dewey, Claparède, Decroly, Thorndike e Gates.

As concepções, desses autores têm um ponto em comum: a de que o interesse está na relação entre o sujeito e o objeto, mas, divergem no entendimento de como se dá essa relação. Para Herbart o interesse está no objeto, é externo ao indivíduo e passivo. Ao contrário de Dewey, que o considera como a relação consciente e ativa do eu com o meio, integrado em um ato social. Claparède, por sua vez, também o considera como um elemento ativo, mas o relaciona às necessidades do indivíduo. Para Thorndike e Gates, o interesse deve ser utilizado como um dos critérios de escolha das matérias e métodos a serem utilizados pelo professor. Por fim, Decroly, propõe um programa baseado nos centros de interesses.

As discussões de autores que se propuseram a estudar o interesse nem sempre são referências para a literatura brasileira, como no caso dos artigos de periódicos que, em sua maioria, não fazem referência aos autores que elaboraram teorias acerca do interesse. Tal fato contraria, em parte, uma das hipóteses deste trabalho, de que as referências utilizadas nos livros e nos periódicos são mais de natureza teórica, de resumo das posições de autores que se dedicaram a estudar o interesse, tais como: John Dewey, Edoard Claparède, Thorndike, Gates e Ovide Decroly, do que de pesquisas empíricas sobre o tema. Nos livros de psicologia e didática ainda foi possível encontrar referências a esses autores, mas não foram encontradas referências a pesquisas empíricas sobre o interesse. Nos periódicos, não foram encontradas nem referenciais teóricas nem pesquisas empíricas.

Tanto nos livros, como nos artigos, o interesse é tratado em sua relação com outros conceitos, tais como: motivação, atitude e atenção. Ora ele é apresentado como um motivo, ora como uma atitude, ou como elemento-chave para a atenção, chegando a fundir-se nela ela.

Tanto em sua relação com a motivação, quanto com a atitude, ou a atenção, o interesse é apresentado como sendo intrínseco ao sujeito, isto é, ele já existe dentro de cada indivíduo, sendo despertado por objetos ou atividades atraentes, desde que já exista uma tendência para que isso ocorra.

Nesse sentido, ficou evidente que o interesse é apresentado de forma naturalizada, ou seja, o interesse é considerado *a priori*. É como se ele estivesse dentro de cada indivíduo, esperando para ser despertado por algum objeto, por um método eficaz ou por um bom professor. Mas, as condições objetivas que determinam os interesses não são apresentadas em nenhum dos textos ou artigos analisados.

No ensino secundário, o interesse aparece, mais fortemente, como um elemento importante para a aprendizagem, nas décadas de 1950 e 1960. Sua maior incidência é no campo da didática, o que comprova a terceira hipótese deste estudo, ou seja, a de que a inserção da psicologia incidiu mais no que diz respeito aos meios de ensinar, métodos e técnicas, pela didática, do que pelos estudos do currículo.

Muitos artigos apresentam técnicas e atividades para despertar o interesse do aluno, para tornar a aula mais interessante, mas nenhuma referência a teorias ou estudiosos de tal conceito. A ambigüidade e a imprecisão, na utilização do interesse, ficam mais evidentes nos artigos de periódicos analisados.

Dessa forma, pode-se concluir que o interesse é tratado pela educação brasileira de forma naturalizada, imprecisa e ambígua, aproximando-se mais do senso comum e se distanciando das noções originárias elaboradas por Herbart, John Dewey, Edoard Claparède, Thorndike e Gate e Ovide Decroly, sendo sua maior incidência no campo da didática.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. 1996. Teoria da Semicultura. *Educação e Sociedade* Campinas: Papyrus, ano XVII, nº 56, pp. 388-441.

AMADO, Gildásio. 1958. Classes Experimentais no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 72, pp. 73-83.

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

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. 1980. Inovação Educacional: a saga de sua definição. In: GARCIA, Walter Esteves. *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez e Autores Associados.

HERBART, Johann Friedrich. 1806. *Pedagogia General*. Tradução de Lorenzo Luzuriaga. 2ª edição. Ediciones de La Lectura.

HERNANDEZ RUIZ, Santiago. 1960. *Psicopedagogia do Interesse*. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

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

MARCUSE, Herbert. 1969. *A ideologia da sociedade industrial*. 3ª Ed. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar.

MOURA, Abner de. 1931. *Os "Centros de Interesse" na escola*. São Paulo: Melhoramentos.

NAGLE, Jorge. 2001. *Educação e Sociedade na Primeira República*. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. 1959. *Didática Geral*. São Paulo: Editora do Brasil.

SASS, Odair. 2000. Educação e psicologia social: uma perspectiva crítica. *São Paulo em Perspectiva*, Apr./June 2000, vol.14, no.2, p.57-64.

SASS, Odair. & CROCHIK, José Leon. 2002.. *Psicologia Social na Educação Brasileira (1900-1950)* – projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, da PUCSP.

SILVA, Claudia Panizzolo Batista da. 2001. *Atualizando pedagogias para o Ensino Médio: um estudo sobre a Revista Atualidades Pedagógicas (1950 – 1962)*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudo Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

TEIXEIRA, Anísio S. 1954. A escola secundária em transformação. In: _____ . 1999. *Educação no Brasil*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

_____. 1958. O ensino secundário. *Boletim Informativo CAPES*. Rio de Janeiro, n.66, maio. p.1-2.

_____. 1997. *Educação para a democracia. Introdução à administração educacional*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. 2001. *Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudo Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

WARDE, Mirian Jorge & RIBEIRO, Maria Luisa Santos. 1980. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil. In: GARCIA, Walter Esteves. *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez e Autores Associados.

WARDE, Mirian Jorge. 2000. Jorge Nagle e A Educação na Primeira República. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Anped

Fontes

Livros de referência

DEWEY, John. 1979 *Democracia e Educação. Introdução à Filosofia da Educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

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

HERBART, Johann Friedrich. 1806. *Pedagogia General*. Tradução de: Lorenzo Luzuriaga. 2ª edição. Ediciones de La Lectura.

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

MOURA, Abner de. 1931. *Os "Centros de Interesse" na escola*. São Paulo: Melhoramentos.

THORNDIKE, Edward. e GATES, A. 1936. *Princípios Elementares de Educação*. Tradução de Haydée Bueno de Camargo. São Paulo: Saraiva & CIA.

Livros texto de Psicologia e Didática

AGUAYO, Alfredo Miguel. 1961. *Pedagogia Científica*. 9ª edição. Tradução de J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

_____. 1970. *Didática da Escola Nova*. 14ª ed. Tradução de J. B. Damasco e Antônio D'Ávila. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

BLAIR, Glenn Myers; JONES, R. Stewart & SIMPSON Ray H. 1967. *Psicologia Educacional*. Tradução de José Severo de Camargo Pereira e Alice Spínola da Gama. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

RUIZ, Santiago Hernandez. 1960. *Psicopedagogia do Interesse*. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

WOODWORTH, Robert Sessions e MARQUIS. Donald G. 1966. *Psicologia*. Tradução de Lavínia Costa Raymond. 6ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Artigos de Periódicos

ARMANDO, Haroldo. 1959. Como ensinar Ciência no curso secundário. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES, nº 8, pp. 78-80.

ATTAYDE, Alcias Martins de. 1959. A disciplina – fatores e fins. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES, nº 8, pp. 14-18.

AUTRAN, Sieglinde Barbosa M. 1960. A motivação no ensino do Latim. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES. nº 13, pp. 55-58.

BARATA, Guida Nedda. 1958. O problema da motivação no ensino do Francês. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES, nº 4, pp. 67-71.

BELLO, Balina. 1957. O lago de Lamartine. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES, nº 3, pp. 45-51.

BEZERRA, Manuel Jairo. 1958. O material didático no ensino da matemática. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES, nº 6, pp. 73-78.

CAMPOS, Iracema C. de França. 1959. Algumas atividades extraclasse. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES, nº 9, pp. 28-33.

CARVALHO, Irene Mello. 1957. Unidades de Matéria ou Unidades de Experiência? *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES, nº 2, pp. 26-29.

_____. 1959. "Escola Nova" e disciplina. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES, nº 9, pp. 10-14.

CASTRO, Amélia Domingues de. 1955. O material de ensino da didática da Geografia e da História. *Revista de Pedagogia*. São Paulo: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – USP, nº 2, pp. 17-29.

_____. 1958. Os programas de filosofia para o curso secundário. *Revista de Pedagogia*. São Paulo: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – USP, nº 8, pp. 21-30.

_____. 1965. O trabalho dirigido. *Revista de Pedagogia*. São Paulo: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – USP, nº 19-20, pp. 56-67.

COLLINS, Dwane R. 1955. Conhecimentos Acerca da Seleção de Métodos de Ensino para os professores das escolas secundárias do Brasil. *Revista de Pedagogia*. São Paulo: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – USP, nº 2, pp. 41-46.

COSTA, Aída. 1958. O ensino da composição. *Revista de Pedagogia*. São Paulo: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – USP, nº 8, pp. 5-14.

COSTA, Emília Viotti da. 1959. O material didático no Ensino da História. *Revista de Pedagogia*. São Paulo: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – USP, nº 10, pp. 57-72.

_____. 1963. O problema da motivação no ensino de história. *Revista de Pedagogia*. São Paulo: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – USP, nº 16, pp. 25-33.

CRUZ, Edna Chagas. 1965. Renovar o ensino: por quê? *Revista de Pedagogia*. São Paulo: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – USP, nº 19-20, pp. 7-21.

EBERT, Albert. 1957. A motivação pelo fracasso inicial na aprendizagem da química. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES, nº 1, pp. 81-82.

_____. 1957a. Objetivos do ensino da História Natural no curso científico. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES, nº 2, pp. 74-77.

FERRAZ, João de Souza. 1958. A aritmética e a Psicologia da Aprendizagem. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES, nº 5, pp. 68-71.

FRANCO, Samuel. 1965. A avaliação da aprendizagem no curso ginasial. *Revista de Pedagogia*. São Paulo: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – USP, nº 19-20, pp. 231-245.

FREITAS, Maria Nadyr de. 1961. A educação áudio-visual. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES, nº 15, pp. 4-14.

FROTA-PESSOA, Oswaldo. 1964. A reforma dos métodos de ensino da biologia. *Revista de Pedagogia*. São Paulo: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – USP. nº 18, pp. 63-72.

GASMAN, Lydinea Bessadas. 1959. Para o ensino da História na Escola Nova. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES. nº 8, pp. 91-93.

GOUVEIA FILHO, Pedro. 1959. A escola e o cinema. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES, nº 10, pp. 35-38.

HADDAD, Gilda Maria C. Silva. 1957. Planejando uma aula de inglês. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES. nº 3, pp. 50-51.

LEITE, Julieta Ribeiro. 1965. A avaliação da aprendizagem no curso ginásial renovado. *Revista de Pedagogia*. São Paulo: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – USP, nº 19-20, pp. 83-90.

LEY, Madre Elisabeth M. 1959. Ensino de Filosofia ou aprofundamento das disciplinas? *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES, nº 8, pp. 104-106.

MARQUEZ, Angel Diego. 1965. A coordenação da matéria didática. *Revista de pedagogia*. São Paulo: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – USP, nº 19-20, pp. 32-55.

MATTOS, Luiz Alves de. 1958. O estudo dirigido. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES, nº 5, pp. 19-30.

MENDONÇA, Eduardo Prado de. 1958. O ensino da filosofia no curso secundário. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES, nº 7, pp. 112-122.

MOURA, Paulo Cavalcanti C. 1958. A Exposição Oral e o problema da atenção. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES, nº 7, pp. 11-18.

OLIVEIRA, Icêma de. 1957. Aulas práticas de química no curso secundário. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES, nº 1, pp. 82-84.

_____. 1958. Algumas experiências interessantes para o ensino de química. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES, nº 4, pp. 118-120.

QUINTANILHA, Pe. Huylo Ribeiro. 1965. A coordenação das disciplinas no curso ginasial. *Revista de Pedagogia*. São Paulo: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – USP, nº 19-20, pp. 102-103.

RAW, Isaias. 1964. Materiais, práticas de laboratório e atividades extracurriculares. *Revista de Pedagogia*. São Paulo: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – USP, nº 18, pp. 101-105.

Revista de Pedagogia. 1957. Sugestões aos professores de Física. São Paulo: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – USP, nº 5, pp. 109-110.

RIBEIRO, Eleonora Lobo. 1957. A matemática da escola secundária. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES. nº 1, pp. 47-51.

ROSA, Carlos Nobre. 1959. Clubes de ciências. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES, nº 9, pp. 36-40.

SANTOS, Sady Casemiro dos. 1959. O desenho como matéria de Ensino. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES, nº 8, pp. 101-103.

SCANNAPIECO, João Baptista. 1958. Interpretação de um trecho da “Filosofia da Educação Nova” de M. A. Bloch. *Revista de Pedagogia*. São Paulo: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – USP, nº 8, pp. 53-58.

VEIGA, Mariinha Ferri Soares. 1961. A responsabilidade de um professor. *Revista de Pedagogia*. São Paulo: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – USP, nº 13, pp. 73-75

WEISS, Arthur Bernardes. 1961. O ensino da História no curso ginásial. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES, nº 15, pp. 102-105.

_____. 1963. O problema da motivação no ensino da geografia. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES, nº 19, pp. 92-100

ANEXOS

Anexo 1: Obras com as palavras-chave: psicologia, didática e interesse no título.

| nº do volume | autor | título | 1ª edição/ano |
|-------------------|---|---|---------------|
| PSICOLOGIA | | | |
| 11 | Piéron, Henri | Psicologia do comportamento | 1935 |
| 12 | Wallon, Henri | Princípios da Psicologia aplicada | 1935 |
| 14 | Rabello, Sylvio | Psicologia do Desenho infantil | 1935 |
| 18 | Aguayo, A. M. | Pedagogia Científica. Psicologia e direção da Aprendizagem. | 1936 |
| 23 | Rabello, Sylvio | Psicologia da Infância | 1937 |
| 30 | Rudolfer, Noemy da Silveira | Introdução à psicologia educacional | 1938 |
| 42 | Santos, Theobaldo Miranda | Noções de psicologia educacional | 1945 |
| 48 | Almeida, José de | Noções de psicologia aplicada à educação | 1947 |
| 58 | Mélinand, CAmille | Noções de psicologia aplicada à educação | 1954 |
| 60 | Guillaume, Paul | Manual de Psicologia | 1955 |
| 61 | Fleming, C. M. | Psicologia social da educação | 1955 |
| 67 | Woodworth, Robert S. Marquis, Donald G. | Psicologia | 1958 |
| 70 | Garret, Henry E. | Grandes Experimentos da psicologia | 1960 |
| 74 | Foulquié, Paul / Deledalle, Gérard | A psicologia contemporânea | 1960 |
| 78 | Jersild, Arthur T. | Psicologia da adolescência | 1961 |
| 81 | Guillaume, Paul | Psicologia da forma | 1960 |
| 83 | Osterrieth, Paul | Introdução à psicologia da criança | 1962 |
| 85 | Ellis, Robert S. | Psicologia Educacional | 1964 |
| 87 | Bonow, Iva Waisberg e outras | Manual de Trabalhos Práticos de Psicologia Educacional | 1966 |
| 87 | Bonow, Iva Waisberg e outras | Psicologia Educacional e desenvolvimento humano | 1973 |
| 89 | Mueller, Fernand-Lucien | História da psicologia | 1968 |
| 90 | Blair, GlennM./Jones, Sewart/Simpson, Ray | Psicologia educacional | 1967 |
| 93 | Morse, Willian C./ Wingo, Max | Leituras de psicologia educacional | 1968 |
| 98 | Collette, Albert | Introdução à psicologia dinâmica | 1970 |
| 101 | Fleming, Charlotte M. | Psicologia do ensino | 1971 |
| 108 | Debesse, Maurice e outros | Psicologia da criança (do nascimento à adolescência) | 1972 |
| DIDÁTICA | | | |
| 15 | Aguayo, A. M. | Didática da Escola Nova | 1935 |
| 68 | Chagas, R. Valnir | Didática especial das línguas modernas | 1957 |
| 84 | Grisi, Rafael | Didática mínima | 1963 |
| 103 | Aebli, Hans | Didática psicológica | 1971 |
| INTERESSE | | | |
| 80 | Ruiz, Santiago Hernandez | Psicopedagogia do interesse | 1960 |

Anexo 2 – Protocolo de Leitura**PROTOCOLO DE LEITURA**

| | | | | |
|--|------|--------------------------|----|---------------------------|
| AUTOR: | | | | |
| TÍTULO: | | | | |
| PERIÓDICO: | | | | |
| LOCAL: | | | | |
| EDITORA: | ANO: | VOL. | Nº | PÁG. |
| RESUMO: | | | | |
| CATEGORIAS: | | | | |
| Teórico() Aplicação() Teórico-prático() | | Didática() Currículo() | | Geral() Específico() |
| Fundamentação Teórica: | | | | |
| Autor: _____ Nacionalidade do autor: _____ | | | | |
| Utilização do conceito de interesse: | | | | |

Anexo 3: Indicadores

Teórico: foi considerado um artigo teórico, redigido, predominantemente, com o objetivo de apresentar os princípios e conceitos básicos relacionados com os estudos de interesse.

Teórico-Prático: artigo que vinculou conceitos teóricos sobre o interesse e educação com sugestões sobre o que ensinar, como ensinar, ou seja, com técnicas e métodos de ensinar, ou ainda, com sugestões para programas de ensino.

Aplicação: artigo dirigido aos professores que, predominantemente, foi escrito com o objetivo de demonstrar ou sugerir métodos, técnicas e atividades para despertar o interesse dos alunos.

Didática: artigo referente à didática de ensino que, predominantemente, tratasse sobre assuntos de como ensinar, por que ensinar de determinada forma, ou seja, de técnicas e métodos de ensinar.

Currículo: artigo referente ao currículo que, predominantemente, tratasse sobre assuntos que enfatizam o que ensinar, ou seja, estudos da organização do currículo e programas de ensino.

Geral: foi considerado um artigo referente à educação em geral, quando não fazia nenhuma menção a disciplinas específicas.

Específico: artigos de educação referentes a disciplinas específicas.

Fundamentação teórica: Procurou identificar se, no artigo, havia referência a uma ou várias teorias sobre o interesse.

Anexo 4 – Quadro – Exploração dos artigos do ensino secundário que fizeram referência ao interesse.

| Ano | Autor | Título | Periódico | Categorias | | | Fundamentação | Idéia |
|------|------------------------------|--|----------------------|-----------------|-----------|------------|---------------------------|--|
| 1955 | COLLINS, Dwane R. | Conhecimentos Acerca da Seleção de Métodos de Ensino para os professores das escolas secundárias do Brasil | Revista de Pedagogia | teórico | didática | geral | ----- | Atividades baseadas nos interesses dos alunos. |
| 1955 | CASTRO, Amélia Domingues de. | O material de ensino da didática da Geografia e da História | Revista de Pedagogia | Teórico-prático | didática | específico | Dewey, Claparede, Decroly | Despertar o interesse. |
| 1957 | Revista de Pedagogia | Sugestões aos Professores de Física | Revista de Pedagogia | aplicação | didática | específico | ----- | Despertar o interesse |
| 1958 | SCANNAPIECO, João Baptista. | Interpretação de um trecho da “Filosofia da Educação Nova” de M. A. Bloch | Revista de Pedagogia | teórico | currículo | geral | Dewey | Entendimento da teoria do interesse e a não utilização de artifícios apenas para despertar o interesse |
| 1958 | CASTRO, Amélia Domingues de. | Os programas de filosofia para o curso secundário | Revista de Pedagogia | teórico | currículo | específico | ----- | Crítica aos programas por não levar em consideração o interesse dos alunos |
| 1958 | COSTA, Aída. | O ensino da composição | Revista de pedagogia | Teórico-prático | didática | específico | ----- | Proposta de método que leve em consideração o interesse dos alunos |
| 1959 | COSTA, Emília Viottida. | O material didático no Ensino da História | Revista de Pedagogia | aplicação | didática | específico | ----- | Renovação de ensino, manter o interesse do aluno, depende da utilização do material didático. |

| | | | | | | | | |
|------|---------------------------------|--|----------------------|-------------------|-----------|------------|------------------|--|
| 1961 | VEIGA, Mariinha Ferri Soares. | A responsabilidade de um professor | Revista de Pedagogia | aplicação | didática | geral | ----- | Manter o interesse do aluno elevado é responsabilidade do professor |
| 1963 | COSTA, Emília Viotti da. | O problema da motivação no ensino de história | Revista de Pedagogia | teórico | didática | específico | Dewey | Diferença entre interesse e motivação e da importância dos conceitos para que haja aprendizagem |
| 1964 | FROTA-PESSOA, Oswaldo. | A reforma dos métodos de ensino da biologia | Revista de Pedagogia | Teórico-prático | didática | específico | ----- | Desperta o interesse do aluno |
| 1964 | RAW, Isaias. | Materiais, práticas de laboratório e atividades extracurriculares. | Revista de Pedagogia | Teórico-prático | didática | específico | ----- | Despertar o interesse do aluno |
| 1965 | CRUZ, Edna Chagas. | Renovar o ensino: por quê? | Revista de Pedagogia | teórico | didática | geral | | atividades de aprendizagem devem ser estruturadas na direção das necessidades e interesses dos alunos. |
| 1965 | MARQUEZ, Angel Diego. | A coordenação da matéria didática | Revista de pedagogia | Teórico | currículo | geral | Decroly , | Centros de interesses |
| 1965 | CASTRO, Amélia Domingues. | O trabalho dirigido | Revista de Pedagogia | teórico | didática | geral | Claparède, Dewey | Interesse relacionado à necessidade |
| 1965 | LEITE, Julieta Ribeiro. | A avaliação da aprendizagem no curso ginásial renovado | Revista de Pedagogia | Teórico-aplicação | didática | geral | ----- | Interesse como categoria de avaliação |
| 1965 | FRANCO, Samuel. | A avaliação da aprendizagem no curso ginásial | Revista de Pedagogia | aplicação | didática | geral | ----- | Interesse como categoria de controle de atividade |
| 1965 | QUINTANILHA, Pe. Huylo Ribeiro. | A coordenação das disciplinas no curso ginásial | Revista de Pedagogia | aplicação | didática | geral | ----- | Centros de interesse |

| | | | | | | | | |
|------|-------------------------------|--|-------------------|-----------------|----------|------------|-----------|---|
| 1957 | RIBEIRO, Eleonora Lobo. | A matemática da escola secundária | Escola Secundária | Teórico-prático | didática | específico | ----- | O interesse como objetivo imediato. |
| 1957 | EBERT, Albert. | A motivação pelo fracasso inicial na aprendizagem da química | Escola Secundária | aplicação | didática | específico | ----- | Despertar o interesse do aluno. |
| 1957 | OLIVEIRA, Icêma de. | Aulas práticas de química no curso secundário | Escola Secundária | aplicação | didática | específico | ----- | Despertar o interesse dos alunos. |
| 1957 | CARVALHO, Irene Mello. | Unidades de Matéria ou Unidades de Experiência? | Escola Secundária | téorico | didática | geral | ----- | Unidade de experiência é uma tentativa de interessar o educando em suas tarefas escolares |
| 1957 | EBERT, Albert. | Objetivos do ensino da História Natural no curso científico | Escola Secundária | Teórico-prático | didática | específico | ----- | Interesse como objetivo afetivo. |
| 1957 | BELLO, Balina. | O lago de Lamartine | Escola secundária | Teórico-prático | didática | específico | ----- | Despertar o interesse do aluno. |
| 1957 | HADDAD, Gilda Maria C. Silva. | Planejando uma aula de inglês | Escola Secundária | aplicação | Didática | específico | ----- | Despertar o interesse do aluno. |
| 1958 | BARATA, Guida Nedda. | O problema da motivação no ensino do Francês | Escola Secundária | Teórico-prático | Didática | específico | ----- | Despertar o interesse no aluno |
| 1958 | OLIVEIRA, Icêma. | Algumas experiências interessantes para o ensino de química | Escola Secundária | aplicação | didática | específico | ----- | Despertar o interesse dos alunos |
| 1958 | MATTOS, Luiz Alves de. | O estudo dirigido | Escola Secundária | teórico | didática | geral | Thorndike | Planos de estudos dirigidos que desenvolvem uma atividade interessada em relação aos estudos. |

| | | | | | | | | |
|------|-------------------------------|--|-------------------|-----------------|----------|------------|----------------|---|
| 1958 | FERRAZ, João de Souza. | A aritmética e a Psicologia da Aprendizagem | Escola Secundária | Teórico-prático | didática | específico | Herbart, Dewey | Utiliza a noção de interesse em Herbart e Dewey |
| 1958 | BEZERRA, Manuel Jairo. | O material didático no ensino da matemática | Escola Secundária | aplicação | didática | específico | ----- | despertar o interesse do aluno. |
| 1958 | MOURA, Paulo Cavalcanti C. | A Exposição Oral e o problema da atenção. | Escola Secundária | Teórico-prático | didática | geral | ----- | Despertar o interesse do aluno. Relação entre interesse e atenção |
| 1958 | MENDONÇA, Eduardo Prado de. | O ensino da filosofia no curso secundário | Escola Secundária | teórico | didática | específico | ----- | Noção de interesse x Tornar interessante |
| 1959 | ATTAYDE, Alcias Martins de. | A disciplina – fatores e fins | Escola Secundária | teórico | didática | geral | ----- | Relação do interesse com a disciplina. Maior interesse – maior disciplina |
| 1959 | ARMANDO, Haroldo | Como ensinar Ciência no curso secundário | Escola Secundária | aplicação | didática | específico | ----- | Despertar o interesse do aluno |
| 1959 | GASMAN, Lydinea Bessadas. | Para o ensino da História na Escola Nova | Escola Secundária | teórico | didática | específico | Claparède | Interesse do aluno relacionado a necessidades |
| 1959 | SANTOS, Sady Casemiro dos. | O desenho como matéria de Ensino | Escola Secundária | teórico | didática | específico | ----- | Interesse como objetivo. Despertar o interesse. |
| 1959 | LEY, Madre Elisabeth M. | Ensino de Filosofia ou aprofundamento das disciplinas? | Escola Secundária | Teórico-prático | didática | específico | ----- | Partir do interesse do aluno |
| 1959 | CARVALHO, Irene Mello. | “Escola Nova” e disciplina | Escola Secundária | teórico | didática | geral | ----- | Crítica a teoria do interesse |
| 1959 | CAMPOS, Iracema C. de França. | Algumas atividades extraclasse | Escola Secundária | Teórico-prático | didática | geral | ----- | Partir do interesse do aluno. |
| 1959 | ROSA, Carlos Nobre. | Clubes de ciências | Escola Secundária | aplicação | didática | específico | ----- | Despertar o interesse do aluno |
| 1959 | GOUVEIA FILHO, Pedro. | A escola e o cinema | Escola Secundária | teórico | didática | geral | ----- | Despertar o interesse do aluno. |

| | | | | | | | | |
|------|------------------------------|--|-------------------|-----------------|----------|------------|-----------------------|--|
| 1960 | AUTRAN, Sieglinde Barbosa M. | A motivação no ensino do Latim | Escola Secundária | Teórico-prático | didática | específico | | Interesse relacionado a motivação |
| 1961 | FREITAS, Maria Nadyr de. | A educação áudio-visual | Escola Secundária | Teórico-prático | didática | geral | ----- | Despertar o interesse do aluno. Considerar o interesse do aluno. |
| 1961 | WEISS, Arthur Bernardes. | O ensino da História no curso ginasial | Escola Secundária | teórico | didática | específico | ----- | Interesse relacionado as necessidades do aluno. |
| 1963 | WEISS, Arthur Bernardes. | O problema da motivação no ensino da geografia | Escola Secundária | teórico | didática | específico | Dewey, Lourenço Filho | Interesse como motivo |

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)