

A CONCEPÇÃO DE "INTERESSE" COMO MEIO E FIM DA EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Franciele da Silva dos Anjos¹

Resumo

Em razão das dificuldades que vêm se colocando ao pensar e fazer educação, atreladas, em boa medida, a certa forma de “domar” a escola para atender aos “interesses” do sistema econômico vigente, faz-se pertinente um resgate e possível defesa dos sentidos de “interesse” propostos por Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Os estudos aqui apresentados sugerem que o resgate da noção de interesse como meio e fim da educação – proposta por Herbart - se apresenta como possibilidade para que o “interesse” da escola possa voltar a ser o humano, em sua amplitude e abertura, - e não as demandas de um sistema neoliberal - formando sujeitos “em interesse” de pensar o humano e, com isso, de continuar fazendo mundo humano comum, repensando-o. Essa noção de interesse pode se aproximar, em certa medida, de algumas ideias de Jan Masschelein e Maarten Simons que, ao sustentarem uma defesa da escola enquanto *skholé*, compreendem que a escola necessita ser tempo e espaço de “colocar” as novas gerações em interesse para com o mundo, possibilitando com isso a chance de serem capazes de pensar e fazer mundo humano comum. Assim, o presente artigo, de cunho bibliográfico, tem como objetivo apresentar e tematizar as concepções de interesse que os autores acima citados apresentam, pensando possíveis aproximações entre elas e alguns sentidos disso para a educação.

Palavras-chave: Interesse; mundo humano comum; educação.

Abstract

Because of the difficulties that are being posed by thinking and doing education, which are linked, to a great extent, to a certain way of "taming" the school to meet the "interests" of the current economic system, a rescue and possible defense of directions of "interest" proposed by Johann Friedrich Herbart (1776-1841). So that the "interest" of the school can return to being human, in its breadth and openness - and not the demands of a neoliberal system - forming subjects "in the interest" of thinking the human and with that, of continuing to make a human world common, rethinking it, the rescue of the notion of interest as a means and end of education - proposed by Herbart -, becomes necessary. This notion of interest may approach, to a certain extent, some of the ideas of Jan Masschelein and Maarten Simons, who, by sustaining a defense of the school as a *skholé*, understand that school needs to be time and space to "put" new generations into interest in the world, thus enabling them to be able to think and make a common human world. Thus, this article aims to present and thematic the conceptions of interest that the above mentioned authors present, thinking possible approximations between them and some meanings of this for education.

Keywords: Interest; common human world; education.

¹ Graduada em Pedagogia pela Unijuí; mestranda em Educação nas Ciências/Unijuí. Bolsista CAPES/PROSUC, sob orientação do professor Dr. José Pedro Boufleuer. E-mail: fran.anjos@hotmail.com

Introdução

Se na modernidade tínhamos o humano como referência para formar humanos – não desconsiderando aqui os problemas que os excessos do humanismo ocasionaram –, hoje a referência para formar humanos, educar humanos, constituir mundo humano, parece ser outra. Neste tempo governado pelo neoliberalismo, a referência para nossa constituição, ao que parece, passou a ser os “interesses” do sistema econômico, que domina a sociedade e as nossas formas de ser e agir no mundo. Logo, o interesse em pensar o humano para formar, educar e possibilitar o vir a ser do humano parece vir perdendo espaço no fazer escolar.

Considerando essas dinâmicas, penso ser cada vez mais urgente discutir a temática do interesse no âmbito educacional, e justifico tal ideia: penso que, para que o humano, em toda a sua amplitude/diversidade/complexidade/abertura, possa retomar as “rédeas” de si, da constituição humana de si e, com isso, das novas gerações, tematizar o interesse como móbil para ser/pensar/agir humano é questão central. Me parece que somente estando em interesse de fazer mundo humano comum é que será possível “colocar” as novas gerações também em interesse. E para discutir essa noção de interesse como um motor que nos leva a querer pensar e fazer mundo comum, penso ser pertinente trazer para as discussões do presente artigo as concepções acerca do interesse de Jan Masschelein, Maarten Simons² e Johann Friedrich Herbart³.

Os primeiros dois autores não têm a problemática do interesse como questão central de seus enfrentamentos teóricos, mas ao realizarem uma defesa da escola, de sua função pública, com base na ideia de *skholé*⁴ - escola como tempo e espaço livre -, apresentam princípios que permitem pensar a escola como tempo e espaço de criar interesse pelo mundo humano comum, sentido que pode vir a se aproximar, e até contribuir, para uma possível recuperação da noção de “interesses múltiplos” de Herbart.

² Professores e filósofos belgas, autores do livro “Em defesa da escola: uma questão pública”, 2015.

³ Filósofo e pedagogo alemão que escreve no início do século XIX o livro “Pedagogia Geral”, única obra traduzida para o português, de edição portuguesa.

⁴ Conforme Jan Masschelein e Maarten Simons (2015, p.25), *Skholé* significa “tempo livre, descanso, adiantamento, estudo, discussão, classe, escola, lugar de ensino”.

Desse modo, este artigo tem a pretensão de apresentar uma síntese das ideias de um dos comentadores da obra de Herbart, Norbert Hilgenheger⁵, que permitirá compreender as razões e sentidos da noção de interesse que Herbart defendeu, bem como apresentar algumas ideias defendidas por Masschelein e Simons sobre *skholé*, que poderão dar sustento para a compreensão da noção de interesse que eles nos convidam a pensar. Ao final, pretendo pensar uma possível aproximação entre ambas as noções, apontando alguns sentidos que esse movimento de pesquisa poderia possibilitar para pensarmos a problemática que a educação enfrenta, pensando modos de tensionar as dinâmicas que vêm configurando este “mundo pós-moderno”.

Metodologia

A presente pesquisa é de caráter bibliográfico e pode ser considerada um movimento primeiro sobre a temática de minha dissertação de mestrado. Considerando que no Brasil não temos nenhuma obra de Herbart traduzida, apenas uma edição portuguesa da obra “Pedagogia Geral” (2003), e que é um autor pouco estudado nos meios acadêmicos, fez-se necessário recorrer a alguns dos comentadores de sua obra. Um dos principais comentadores dos movimentos teóricos e práticos de Herbart é o alemão Norbert Hilgenheger, que produziu em 1993 o artigo “Johann Friedrich Herbart (1776-1841)”⁶. Devido à consistência e rigor teórico com que Hilgenheger apresenta as elaborações de Herbart, abrangendo as principais ideias desse autor clássico, penso que o estudo de seu texto possa trazer elementos imprescindíveis para a compreensão de uma das principais questões que me proponho a estudar e discutir em minha dissertação, a noção de “interesse”. E é esse estudo que, em um primeiro momento do desenvolvimento deste artigo, irei apresentar.

Em um segundo momento do presente texto apresento algumas concepções de Jan Masschelein e Maarten Simons, discutidas no livro “Em defesa da escola: uma questão pública”, pois as ideias que os autores defendem vão ao encontro de algumas questões que Herbat defendia, e que hoje podem vir a sustentar uma especificidade para a educação escolar. Com a suspeita - que em boa medida se deve ao estudo das ideias de Herbart - de

⁵ Estudou educação, filosofia, matemática e física nas Universidades Colônia e Viena. Entre 1968 e 1981, lecionou filosofia e educação nas Universidades de Colônia e Wuppertal. Desde 1981 é professor de *Systematic Pedagogics* na Universidade de Colônia.

⁶ Texto traduzido por José Carlos Libâneo, extraído de *Perspectives: Revue Trimestrielle de l'Éducation Comparée*, v. XXIII, n.3-4 (Paris, Unesco: Bureau International d'éducation).

que o interesse é algo que necessita ser criado, e de que isso pode vir a acontecer pela ação e mediação pedagógica, ou seja, que deve ser objetivo da tarefa educativa nas instituições escolares, uma vez que ele é o móbil de experiências⁷ significativas para pensar o mundo humano comum, justifico a necessidade de recorrer ao estudo desses autores contemporâneos.

Resultados e discussão

As discussões acerca da temática do interesse aparecem no cenário da educação, de forma significativa, com o alemão Johann Friedrich Herbart, no início do século XIX. Esse fato, aliado à amplitude da noção que ele nos apresenta, sugere a necessidade de compreendermos como tal noção foi construída e quais os seus sentidos, o que aponta como exigência primeira o entendimento da ideia central de sua pedagogia, que é a de “instrução educativa”. É como objetivo central e final dessa ideia de pedagogia que a noção de interesse toma forma. No que segue, apresento as principais ideias abordadas por Hilgenheger, dando um destaque maior às concepções de “instrução educativa” e “interesses múltiplos”.

Hilgenheger inicia seu escrito destacando a experiência de Herbart como professor e preceptor, o que teria contribuído de forma muito significativa para a construção de seu sistema filosófico e de sua pedagogia e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da ideia de instrução educativa, central em sua teoria. No artigo estudado, o autor mostra como essa ideia foi sendo cunhada por meio da apresentação dos fios teóricos e práticos sob os quais Herbart caminhou.

Herbart nasceu na cidade de Oldenburg, situada ao norte da Alemanha, em 4 de maio de 1776, e morreu em 11 de agosto de 1841, em Göttingen. De 1794 até 1797 foi aluno de Fichte, na Universidade de Iena. Fichte defendia uma teoria da ciência e uma filosofia prática, mas Herbart logo se afastou dessas concepções, fazendo germinar sua própria filosofia realista, buscando sustentar a ideia metafísica de que é possível apreender o real através dos conceitos, fazendo forte imersão no campo da psicologia para pensar tal hipótese.

⁷ No sentido proposto por Larrosa, experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p. 20).

Cabe destacar que sua proposta filosófica e pedagógica para o campo da educação tem suas raízes no ideal humanista, em razão da época histórica em que viveu e construiu suas teorias. Assim, objetivava, com sua proposta de instrução educativa, tornar a humanidade melhor através da construção de uma moral sólida, pautada em ideias éticas de perfeição, liberdade interior, boa vontade, direito e equidade. Sua proposta era voltada para a instrução educativa de crianças e jovens, incluindo concepções filosóficas e pedagógicas para a formação de professores.

Hilgenheger aponta que com Herbart nasce um novo paradigma do pensamento e da ação pedagógica - *a ideia de instrução educativa* - que se baseia na experiência e na reflexão filosófica, em que “a educação preocupa-se em formar o caráter e aprimorar o ser humano”, e a instrução “veicula uma representação do mundo, transmite conhecimentos novos, aperfeiçoa aptidões pré-existentes e faz despontar capacidades úteis” (1993, p. 2). A partir desse entendimento, Herbart ousa subordinar a noção de instrução à de educação, em que uma educação exitosa depende e se assenta em uma instrução adequada, justamente pela concepção de instrução como representação do mundo.

Através de sua experiência como pedagogo, preceptor e diretor de escola experimental, Herbart se convenceu de que a instrução deve ser o principal objetivo da educação, e o interesse um meio e um fim potente para a realização da educação e do homem - pois a instrução que dotar o homem de “interesse múltiplo” irá forjar um espírito maduro, capaz de tomar decisões com maior clareza, devido à compreensão de seu ideal moral.

Desse modo, Herbart considera o fim supremo da educação a virtude - força moral do caráter -, tema que sustenta teoricamente no livro “Pedagogia Geral” (1806), sob o plano da ética e de sua potência para compreender os objetivos da educação à luz das ideias morais, concepção que desenvolve a partir de seu raciocínio analítico fundamentado na experiência e na experimentação (HILGENHEGER, 1993, p. 4). A partir de tais movimentos, teóricos e práticos, é que ele sustenta ser possível educar pela instrução.

Para tanto, a instrução educativa tinha dois componentes principais: um estético e literário, outro matemático e científico, ou “a poesia e a matemática”. Herbart desenvolveu de modo muito abrangente essas capacidades com seus alunos, mas

sustentando a ideia de que educou fazendo deliberadamente de seu ensino o meio essencial da educação moral. Assim, ambos os componentes estavam atrelados à compreensão do mundo e dos homens. Essa compreensão de mundo, guiada pelo ensino, não serviria apenas para a transmissão de conhecimentos e formação de aptidões, mas, sobretudo, para a tomada de consciência moral e reforço do caráter (HILGENHEGER, 1993).

Em outros dois textos, aos quais Hilgenheger faz menção no artigo, intitulados “Sobre a representação estética do mundo como objeto principal da educação” e “Cartas sobre a aplicação da psicologia na pedagogia”, escritos em 1832 e publicados depois de sua morte, Herbart apresenta seus estudos acerca da psicologia e de sua contribuição para pensar os meios para a instrução, ou como ela pode tornar a educação possível. É nesse momento que o autor vai elaborar a ideia paradoxal de que por meio da instrução é possível levar o aluno a agir de forma autônoma, mesmo que essa instrução exerça sobre ele influências determinadas “do exterior”.

No entanto, Herbart não menospreza a individualidade do aluno, muito pelo contrário. Ele sustenta que a instrução educativa somente poderá trazer bons resultados se sua metodologia respeitar essa individualidade, uma vez que ela se apoia na curiosidade natural da criança, nas experiências de aprendizagem anteriormente vividas, com o sentido de aperfeiçoar esta bagagem pré-existente. A instrução, com base nesse entendimento acerca da individualidade dos alunos, tem por missão dissecar o que já foi aprendido, permitindo elaborar, a partir dos elementos estudados, novos conjuntos conceituais (HILGENHEGER, 1993, p. 7).

A partir de tais considerações é que Herbart aposta suas fichas e toda a sua ambição para a realização da instrução educativa na metodologia, como pressuposto para que as qualificações do espírito sejam adquiridas e a estabilidade da vontade humana virtuosa se concretize. Para tanto, ele desenvolve a doutrina do interesse - que é psicológica -, em que o interesse é considerado como uma atividade mental. Diferentemente do desejo, que já sabe qual é o objeto a ser conquistado, o interesse ainda não dispõe de objeto algum. É ele que cria as primeiras ligações entre o sujeito e o objeto, a partir das compreensões de mundo que o sujeito possui e dos sentidos que lhe são próprios.

Herbart define uma estrutura ideal para o interesse com o termo “multiplicidade”, e defende que a formação desses interesses múltiplos pelo sujeito é o objetivo da instrução educativa. No entanto, a formação desses interesses polivalentes também se configura como objetivo para o processo de realização da educação. Assim, o interesse é meio e fim da instrução educativa, e se forma assim que o sujeito apreende uma multiplicidade de objetos “em profundidade” e os liga aos sentidos que já possui⁸.

Para Herbart, o desenvolvimento harmonioso do homem poderia ser alcançado por meio dessa produção de interesses múltiplos, uma vez que eles compreendem a totalidade dos conhecimentos acerca do mundo e do homem e, conseqüentemente, das relações entre os homens. Na medida em que esse interesse múltiplo passasse a fazer parte dos alunos – *penso que enquanto estruturação subjetiva* -, ele os acompanharia ao longo de suas vidas, produzindo sempre novos arranjos, novas compreensões e, por isso, sentidos para as suas existências. Esse seria o objetivo final da educação, mas também deveria ser objeto central, uma vez que “é a única força de impulsão que consente a instrução educativa, pois, apenas um interesse permanente permite ampliar constantemente e sem esforço o círculo das ideias, de explorar o mundo e estimular uma simpatia calorosa pelo destino de outro” (HILGENHEGER, 1993, p. 6).

Desse modo, o ensino da literatura e da estética teria como objetivo suscitar o interesse vivo pelos sentimentos do outro, e a matemática e as ciências seriam meio para exercer a atenção, considerando que o comportamento moral exige que tenhamos “atenção firme” para com os sentimentos dos outros. É nesse movimento que ele indica a impossibilidade da instrução e educação serem pensadas sem nenhuma dependência uma da outra, uma vez que é por meio da instrução que os alunos podem ter a representação estética do mundo, possibilitando o surgimento de ideias, sentimentos, princípios e atos que constituem, então, o fim da educação.

Diferentemente dos ideais de educação difundidos em sua época, Herbart propõe uma inversão do sentido de interesse, considerado até então como motivação para o estudo. Assim, defende que os estudos é que devem servir para fazer surgir o interesse

⁸ Por isso Herbart acredita que é possível apreendermos o real por meio dos conceitos, e se considerarmos que esses conceitos somente produzirão algum sentido, e por isso interesse, à medida que já os tivermos elaborado em nossa singularidade – ainda que de forma “precária” -, tal consideração pode ser de grande valia para a educação na contemporaneidade, principalmente se pensarmos tal crença a partir do paradigma da linguagem e da intersubjetividade.

para seu objeto, porque “os estudos só devem durar um certo tempo, enquanto que o interesse deve subsistir durante toda a vida” (HERBART, 1982, p. 97, apud HILGENHEGER, 1993, p. 8). Esse interesse, que continuaria presente por toda a vida, possibilitaria alcançar o fim supremo do humano, que seria a consolidação do caráter moral, e não apenas como base para a aquisição de aptidões. Esse interesse seria o fim último da educação, pois “a formação para o humanismo é a formação para a plenitude da vida espiritual e, portanto, à multiplicidade de interesses”, e apenas um ensino interessante pode contribuir para a formação desse interesse (HILGENHEGER, 1993, p. 8).

Para que possamos compreender em que sentido as concepções de Herbart e de Masschelein e Simons poderiam se aproximar e, possivelmente, contribuir para pensarmos a temática do interesse e a relevância de sua compreensão para a educação – reconhecendo a importância desse movimento para pensar e possivelmente tensionar os sentidos que hoje estão atrelados à ideia de interesse -, torna-se necessário apresentar a problematização que os autores belgas nos trazem acerca dos sentidos da escola nesses tempos atuais. Eles vão sugerir e defender um resgate da escola em seu sentido originário, ou seja, de *skholé*. Com a defesa que eles tecem, nos é permitido pensar a *escola como tempo e espaço de criar interesse pelo mundo humano comum*, possibilitando que os alunos “se engatem” com o mundo e com as coisas do mundo, e isso poderia criar o desejo em continuar fazendo mundo comum, a partir do sentimento de “fazer parte/ser parte” deste.

Masschelein e Simons, a partir da tematização acerca da escola – das críticas que esta recebe, das apostas que nela fazem, bem como da defesa de sua especificidade -, apresentam a ideia de que caberia a esta instituição ofertar um espaço e tempo livres das funcionalidades do mundo presente, permitindo que os alunos possam se interessar por algo comum, o mundo. Dessa forma, propõem uma ideia de interesse que leve a uma relação de amor do sujeito para com o mundo, pois *inter-esse* é “ter esse”, nesse caso, ter um sentimento de responsabilidade pelo mundo. Mundo este que, por meio da *Skholé*, é tornado aberto às novas gerações para a reapropriação de significados. A partir disso é que permitiríamos que os recém-chegados tivessem a oportunidade de renovar o mundo, e também de conservar o que acreditamos haver de mais valioso nessa criação humana. Destarte, o interesse poderia ser considerado como um fim em si mesmo, e não como meio para um fim – ao contrário do que o ideário pedagógico atual defende, onde o

interesse seria um meio para a aprendizagem –, vindo, portanto, ao encontro das proposições de Herbart.

Para que se torne possível compreender como essa criação de interesses poderia acontecer, bem como a definição que Masschelein e Simons trazem acerca desse tema, faz-se necessário apresentar as proposições construídas pelos autores. Cabe destacar que o propósito dos autores com o livro é realizar uma defesa da escola pública, a partir da recuperação de seus sentidos primeiros. Isso porque a escola, desde sua criação, tem sido alvo de inúmeras acusações, bem como de tentativas de domá-la para propósitos mercadológicos, e devido à realidade mundana que estamos vivendo, rodeados de muitas informações e tomados pela rapidez – inventada - do tempo, corre o risco de se tornar supérflua, podendo deixar de existir.

A partir das sustentações que trazem acerca da escola como tempo livre, da *skholé*, originária no mundo grego, os autores buscam reconstruir uma noção de escola que rompa com os determinismos sociais, para oferecer aos recém-chegados um tempo liberto dessas demandas, as colocando em questão, para pensar um tempo diferenciado, em que a igualdade, o amor ao mundo e o interesse de fazer mundo comum possam acontecer.

Os autores discutem a possibilidade de uma reinvenção da escola, mas muito diferente das propostas de reinvenção que temos hoje. Eles apostam em uma recuperação do conceito de escola em seu sentido originário, argumentando que com base nesses sentidos primeiros é que ela teria condições de dar a todos, independentemente de antecedentes, tempo e espaço para transformar de forma imprevisível o mundo, a partir da saída de seus contextos vividos para a ampliação destes. Antecipam que essa proposição oferece um sério risco aos que sempre quiseram fazer da escola um lugar para conformar e perpetuar seus sentidos e sonhos de mundo, domando as novas gerações para que atendam às suas finalidades. E é exatamente esse risco, tomado aqui como possibilidade de transformação/recriação do *status quo*, que potencializa ainda mais a proposta de Masschelein e Simons.

Para melhor compreendermos os motivos dessa tentativa dos autores de recuperar os sentidos primeiros da escola, faz-se necessário destacar que, desde sua criação na *polis* grega, o tempo escolar tem sido destinado à libertação do que Masschelein e Simons (2015, p. 15) chamam de capital, “conhecimentos, habilidades, cultura”, sendo então tratados como bem comum, para apropriação pública que independe de talento,

habilidade ou renda. E é justamente o fato de a escola tornar isso público que a torna perigosa para os que “procuram proteger a propriedade” (ibidem).

Os autores chamam a atenção para o fato de que a escola “surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 26). A escola fornecia este tempo não produtivo “para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua ‘posição’) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo” (ibidem), portanto, suspendeu uma ordem desigual natural. Assim,

[...] o que a escola fez foi estabelecer um tempo e um espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: *polis*) quanto da família (em grego: *oikos*). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do *tempo livre* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p.26).

É fato que a escola, desde sua invenção, é alvo de severas críticas. Talvez a crítica se deva – mas não explicitamente - justamente a essa possibilidade que ela traz de democratizar o tempo livre, e com isso criar igualdade, uma vez que se sabe dos riscos que essa igualdade apresenta para aqueles que não querem alterar a suposta “ordem” das coisas no mundo.

Ao recorrerem à concepção de escola grega *skholé*, destinada a oferecer às novas gerações um tempo e espaço desconectados do tempo ocupado na família e na cidade/estado, os autores aqui referidos apostam na possibilidade dos sujeitos tornarem-se alunos, podendo então transcender a ordem social vigente. Vale ressaltar que ao recorrer a essa concepção originária de escola, esses autores não pretenderam salvaguardar uma velha instituição, e sim articular um marco para uma escola do futuro (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 29). Destarte, sustentam o seguinte argumento:

Nós pensamos, ou “acreditamos”, assim como Rancière e Jacotot, que outra história é possível, uma história que não tenha início na desigualdade, mas na igualdade, donde a igualdade se refere à suposição (não ao fato) de que somos todos “capazes” e, portanto, não se refere a oportunidades, habilidades ou conhecimentos (ou mesmo dignidade pessoal) iguais (2014, p. 105).

Para pensar esse objetivo, os autores destacam quatro princípios que necessitariam fazer parte do tempo e espaço escolar, ou que constituem seu valor primordial, sendo eles: suspensão, profanação, amor e atenção. No que segue, apresento de forma resumida essas questões.

O primeiro deles, suspensão, se refere a colocar entre parênteses o tempo passado e o tempo futuro, para oferecer às crianças a oportunidade de experienciar o tempo presente, o tempo de ser aluno. Ao fazer essa suspensão da carga potencial do passado das crianças, de suas condições socioeconômicas, ou de um suposto destino traçado por essas condições, a escola cria tempo livre para todos, o que marca a igualdade como pressuposto primeiro da escolarização. Isso permite às novas gerações a chance de abrirem-se às inúmeras possibilidades de fazer mundo, o que configura a escola como puro centro na vida desses sujeitos, não meio e não fim. Quanto a essa questão, os autores trazem uma contundente e bela analogia em relação a um nadador tentando cruzar um grande rio (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 37, apud SERRES, 1997):

Pode parecer que ele estivesse simplesmente nadando de uma margem para outra (isto é, da terra da ignorância para a terra do conhecimento). Mas isso quereria dizer que o próprio rio não significa nada [...] Eventualmente, o nadador, é claro chegará à margem oposta, porém, o mais importante é o espaço entre as margens – o centro, um lugar que compreende todas as direções possíveis. Talvez a escola seja outra palavra para esse meio termo onde os professores atraem os jovens para o presente (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 37).

Já a *skholé*, como lugar de profanação, oferece a possibilidade da reinvenção, oportunizando às novas gerações algo que é diferente da realidade vivida, pois sugere que neste tempo e espaço os alunos sejam retirados de seu mundo e levados a entrar em um mundo novo. Nesta lógica, um tempo e lugar profano pode ser entendido como “algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeitos à (re) apropriação de significado” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 39). Profanar, nesse sentido, carrega a possibilidade de liberdade para os sujeitos, uma vez que “corrompe” as condições que nos são dadas, expropriando, tornando público. No caso da escola, é o conhecimento que se torna público através desse ato de profanar.

Há aqui um mecanismo valiosíssimo para essa tarefa: o quadro negro. Tão criticado por supostamente ser “ultrapassado”, é por meio dele e do uso que o professor dele faz, que as crianças são levadas para realidades muito distintas das que conhecem. Isso porque o quadro negro representa uma abertura em direção ao mundo, porque nele tudo cabe, tudo é possível. Com seu uso, o mundo, ou as condições que ele nos oferece podem ser profanadas, abertas a ressignificações outras.

Quando a porta da sala de aula se fecha, suspende-se e profana-se o mundo dado, fazendo dele um “presente” para cada aluno, e com a tecnologia sempre flexível denominada “quadro negro”, convoca-se os alunos para uma viagem em direção ao conhecimento, onde são capazes de inaugurar coisas novas no mundo. Assim, as matérias escolares se desprendem de suas funcionalidades, são libertas de seus sentidos úteis, permitindo a possibilidade de reinvenção do mundo pelos alunos, se assim eles quiserem. É com base nesses sentidos que os autores pretendem “reservar a noção de escola para a invenção de uma forma específica de tempo livre ou não produtivo, tempo indefinido para o qual a pessoa não tem outra forma de acesso fora da escola” (2015, p. 26).

Essa escola também é uma questão de amor ao mundo. Esse amor é o que sustenta a prática pedagógica do professor, porque não podemos ensinar o que não está “em nós”, aquilo que nos move, nos impulsiona, e isso se dá por meio do amor ao mundo, expresso na escola por amor às crianças e ao conteúdo de ensino – isso porque enveredamos nessa tarefa de educar por que amamos às novas gerações e amamos o mundo.⁹ Na *skholé* esse amor é partilhado pelo professor com os alunos, em um convite para amar conjuntamente algumas dimensões de estar no mundo. É por meio desse amor, que requer interesse, atenção, e por isso disciplina por parte das crianças, e autoridade¹⁰ por parte do professor, que fazer mundo comum, e amar de forma compartilhada o mundo pode se tornar possível.

A *skholé* também é uma questão de atenção e de mundo, por isso deve criar *interesse*. É por meio dessa abertura ao mundo, possibilitada pela suspensão e pela profanação, que as novas gerações podem sentir-se parte desse mundo, e parte muito significativa, porque o renovam. Quando um conteúdo de ensino passa a ser discutido em sala de aula como conteúdo vivo do mundo e no mundo, isto é, como criação humana no tempo e no espaço, aberto pelo tempo e espaço escolar para a sua ressignificação, ou reapropriação, os alunos são convidados a pensar o mundo, como também responsáveis por ele. É nesse movimento de pensar e partilhar mundo que o tempo escolar oferece - porque possibilita às crianças e jovens um tempo liberto de funcionalidades - que a atenção para com o mundo pode acontecer. É um tempo em que as crianças são trazidas

⁹ Hannah Arendt diz que a educação é o ponto onde decidimos se amamos suficientemente as crianças e o mundo (2014, p. 247).

¹⁰ Autoridade é aqui entendida como “ajudar a crescer”, e só ajudamos a crescer aos que amamos, por isso autoridade é um ato de amor e de responsabilidade para com às novas gerações.

para a “vastidão do mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 99), sendo apresentadas as “coisas” do mundo, e em razão disso é que a escola não deve ficar presa ao mundo imediato das crianças e dos jovens.

Considerações Finais

A concepção de interesses múltiplos proposta por Herbart, juntamente com a ideia de que a formação e consolidação dessa concepção deva ser meio e fim da educação, permite tensionar a concepção de interesse hoje amplamente difundida pelo ideário pedagógico atual, que parece compreender o interesse como produto de uma certa espontaneidade dos sujeitos, algo como uma motivação “natural” que deve guiar os processos de ensino e aprendizagem nas instituições escolares. Nesse sentido, pergunto se seria possível repensarmos essa noção de interesse em Herbart como um objetivo a ser alcançado pela educação, que levasse os alunos a se “engatarem” nesse projeto de fazer mundo comum, abrindo a possibilidade de repensá-lo. Logo, o interesse não seria entendido apenas como meio para a aprendizagem, muito menos como algo para atender as demandas de “formação” do sistema econômico vigente, e é exatamente nesse ponto que as concepções de Herbart, Masschelein e Simons se aproximam. O interesse assumiria aqui um caráter formativo, algo como um “princípio” de formação do humano - hipótese que requer um longo caminho de estudos pela frente.

Penso que as concepções apresentadas por Masschelein e Simons oferecem ricas contribuições para pensar os sentidos de interesse em Herbart, principalmente ao sustentarem que ao trazermos as novas gerações para a vastidão do mundo - através da profanação, suspensão, atenção e amor ao mundo - o *interesse* pode ser criado como algo coletivo, de todos nós, e que nos move, nos perturba e também nos anima. Assim, a escola poderia cumprir com suas razões de ser, oportunizando às crianças e jovens a experiência de “falar” com o mundo, o que acontece quando algo que está fora de nós mesmos nos faz pensar, nos faz querer estudar, desperta nossa atenção. Ao libertar o tempo para o interesse em relação ao mundo, a escola torna-se experiência de potencialidade, experiência e possibilidade de sermos capazes “de”.

Pensar em uma noção de interesse como meio para a formação humana, mas também e principalmente como fim desta, como aquilo que nos move, que nos inquieta, que nos convoca a pensar formas de fazer mundo humano comum, se apresentam como possibilidades de dar continuidade a esta pesquisa. Se o interesse pelo mundo humano,

que pressupõe inicialmente um interesse pelo humano e sua amplitude, pudesse ser considerado como “princípio” constitutivo e impressindível para a formação humana, talvez pudéssemos vislumbrar formas de romper com certos condicionantes que nos são impostos desde que chegamos ao mundo. Condicionantes estes que são impostos por esse sistema econômico, e que, ao que parece, tentam nos tornar “objetos/engrenagem” para a sua continuidade.

Assim, esse texto se configura em um “ponta pé” inicial de minhas pesquisas, por isso a impossibilidade de apresentar “considerações finais”. No máximo, essas considerações podem ser consideradas como uma abertura, indicando um longo caminho a ser percorrido.

Referências

HILGENHEGER, Norbert. *Johann Herbart*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4672.pdf>

HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia Geral*. Tr. Ludwig Scheidtl. Coimbra: Calouste Gulbenkian, 2003.

LARROSA, Jorge Bondía. *Notas sobre experiência e o saber da experiência*. Conferência proferida no I seminário de Educação de Capinas, traduzido e publicado por leituras SME. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo, 2001.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.