

Uma “severa doçura”: Esforço e interesse em educação

António Simões¹

Segundo a opinião, aqui expressa, um grave defeito da educação actual consiste em atribuir ao esforço um papel muito pouco relevante. Isto, desde a educação familiar à educação escolar. Com o objectivo de mostrar que o esforço é um factor incontornável, em educação, expõe-se a posição, a este respeito, de alguns dos mais notáveis pedagogos, e defende-se que o interesse não substitui o esforço, mas antes o dinamiza e reclama.

PALAVRAS-CHAVE: Esforço, Interesse, Motivação extrínseca, Motivação intrínseca.

“De resto, esta instituição [a educação] deve ser conduzida com uma severa doçura” (Montaigne, *Essais*, I, p. 239)

“Hoje, os pais preocupam-se mais com os seus filhos, preocupam-se mesmo demais, ou antes, sem darem conta, rompem o necessário equilíbrio nascido das regras da vida. E caímos então nos piores erros da educação, que, talvez mais do que geralmente se pensa, estão na origem do desequilíbrio individual contemporâneo” (Freinet, 1976, vol. 1, p.72).

“Sem dúvida que ele [o homem] não pode engrandecer-se, assim, senão fazendo esforços. Mas, precisamente, o poder de fazer esforços, de livre vontade, é uma das características mais essenciais do homem” (Durkheim, 1992a, p. 58).

“Sobretudo, às crianças, que têm tanta frescura, tanta força, tanta curiosidade ávida, eu não quero que lhes dêem, assim, a noz descascada. Toda a arte de instruir está, pelo contrário, em obter que a criança se esforce e se eleve ao estado adulto” (Alain, 1990, pp. 16-17).

¹ Universidade de Coimbra - asimoes@fpce.uc.pt

Introdução

Lemos, há alguns anos, uma obra de divulgação sobre a educação dos filhos da burguesia. Opinava o autor (De Buck, 1948) que tal educação se caracterizava pela moleza e ausência de risco: encontrando-se ao abrigo das necessidades, os jovens burgueses não sentiriam o estímulo para se esforçarem, nem para correrem riscos. Daí – concluía – que só se divise uma solução: introduzir mais dureza na educação, atribuir um papel muito mais saliente ao esforço e fazer da vida um jogo de risco.

Um pouco mais tarde, Freinet, como pode constatar-se pela citação introdutória a este trabalho, fazia, a propósito da educação francesa (da totalidade da mesma, e não apenas dos filhos da burguesia), um diagnóstico muito parecido ao do pedagogo belga, e apontava para soluções semelhantes.

Pelo que temos vindo a observar, de há muito tempo a esta parte, as advertências destes autores revelam-se também correctas e aplicáveis à educação actual das crianças portuguesas². Com efeito, a moleza e a permissividade da educação actual e as suas consequências nefastas para a criança manifestam-se, de diversas maneiras. Em primeiro lugar, pelo reduzido número de jovens que praticam exercícios físicos e desportivos, e pela percentagem, cada vez mais elevada, daqueles que despendem parte substancial do seu tempo, sedentariamente, a ouvir música, ou absortos em jogos de computador. Depois, pela tolerância, por parte dos pais, de comportamentos alimentares prejudiciais que, juntamente com o sedentarismo, concorrem para o aumento alarmante da obesidade. Enfim – e para não alongar a lista – pela generalização das “explicações” das matérias escolares, as quais, podendo ser sintoma de mau funcionamento do sistema educativo, podem também traduzir a demissão perante a dificuldade e a renúncia liminar ao esforço inerente a todas as actividades de aprendizagem.

Caberia ao sociólogo explicar essa suposta tendência ao facilitismo educacional. Uma razão poderia estar no facto de que, com o decréscimo da natalidade, a criança se tornou para os pais uma coisa preciosa, que é necessário rodear de mil cuidados, que convém, quanto possível, não contrariar, e a quem é necessário remover, sistematicamente, os obstáculos que irá encontrar, no seu caminho. “Desejaria que o meu filho tivesse uma vida bem melhor do que a minha” – ouve-se dizer, a cada passo, mesmo às pessoas de estratos sociais inferiores. Aspiração legítima e normal, na boca dos pais, expressão da sua dedicação e do seu afecto, ela pode traduzir-se, na prática, pela criação de um ambiente de estufa, em torno dos filhos, um ambiente demasiado morno e sem desafios para eles.

2 “Os estudantes – afirma o Professor Galopim de Carvalho (Prelhaz, 2007, p. 58) – têm estado a ser infantilizados. Não há uma cultura de exigência. As noções de responsabilidade e esforço diário não existem em Portugal”.

Uma outra explicação para a atitude remissa, em relação ao esforço, em educação, é o particular clima cultural que caracterizou o nosso país, umas décadas atrás. Referimo-nos ao regime autoritário que permeou toda a vida da nação, desde a política, até à educação. A atitude a que se aludiu seria a consequência do modelo repressivo que traumatizou educadores e educandos. E, como muitas vezes acontece, tal reacção traduziu-se pela adopção da atitude oposta, ou seja, a de um certo liberalismo educacional.

De um modo mais geral, poder-se-ia apontar para as transformações na família expressas, nomeadamente, nos fenómenos de democratização e de uma crise de autoridade no seio da mesma. Com efeito, se se reconhece a todos os membros da família iguais direitos na tomada de decisões e os adultos tendem a demitir-se da função de exercer a autoridade, está aberta para os mais novos a via do menor esforço, que é a mais condizente com as suas inclinações espontâneas.

A nível internacional, haverá ainda que assinalar a influência exercida pelo movimento da educação nova. Sem entrar, aqui, em pormenores, pretendeu-se opô-la à educação tradicional, caracterizando-se esta como estando centrada sobre o esforço, enquanto aquela se fixaria sobre o interesse. Na verdade, tanto os trinta pontos de Calais como os sete pontos de Genebra — duas sùmulas do credo pedagógico da educação nova — se referiam ao interesse como sendo a pedra-de-toque daquele movimento. Assim, é provável que este e, particularmente, a sua doutrina do interesse, tenha tido um impacto na cultura pedagógica geral, de modo a influenciar, não só os profissionais da educação, mas ainda os próprios pais e outros responsáveis pelo desenvolvimento e bem-estar da criança.

Nas páginas que vão seguir-se, começaremos por examinar o papel do esforço na educação. Prosseguiremos, escrutinando a relação entre esta e os interesses. E concluiremos, tecendo algumas considerações, em torno da importância do esforço em educação.

1. Esforço e educação.

Há, ainda, uma outra explicação, mais geral e mais profunda, para a atitude de aceitação ou de rejeição do esforço, em educação. É a particular concepção, que se possui, de natureza humana. Efectivamente, a desvalorização da infância, na Antiguidade clássica, e bem assim a ideia da corrupção da natureza pelo pecado original (catolicismo e protestantismo), têm em comum uma visão pessimista dessa mesma natureza, ao invés da concepção optimista daqueles (Rousseau e representantes da educação nova) que a consideram boa, como toda a obra saída

das mãos do Criador³. Ora, “se a natureza se encaminha por si mesma para a perfeição, não será necessário movê-la em direcção a esse objectivo, [... mas], se a natureza humana é incapaz de avançar rumo à perfeição que lhe corresponde, há que dirigi-la, activá-la e empurrá-la para ela, por mais que custe e se torne penoso” (Cabanas, 2002, p. 132). Que a perspectiva antropológica assumida pelos pensadores condiciona a visão, face ao esforço, a História da Educação o ilustra. É o que tentará mostrar-se, com o caso de alguns dos pedagogos mais influentes.

Platão (428- 347 a. C.) é um bom exemplo, para começar. Segundo ele, há algo de forçado e antinatural na união da alma com o corpo. Este, com efeito, é concebido como um fardo que carregamos connosco, a impedir o voo daquela para contemplar as ideias, ou como um cárcere, “em que estamos aprisionados, como a ostra na sua concha” (Fedro, 249d-250c).

Constituída por várias partes – a parte intelectual (ou *nous*, sede das operações superiores), a parte irascível (ou *thumós*, centro da vida impulsiva) e a parte concupiscível (ou *epitímia*, centro da concupiscência) – a alma humana é campo de luta permanente entre tendências opostas. De acordo com o belo mito do Fedro (246a; 253c), a razão é o auriga que deve conduzir dois cavalos: um, fogoso, mas dócil à voz da razão (a parte irascível) e o outro, distraído e rebelde à mesma razão (a parte concupiscível)⁴. Missão (difícil) do auriga é dominar os dois cavalos, de maneira a conseguir a harmonia do todo e a eficácia do sistema. E tal é também a função da paidéia, na perspectiva platónica – estabelecer o império da razão sobre os apetites, de modo que ela se eleve, o mais expeditamente possível, à contemplação das ideias.

Se o mito do auriga descreve, de forma tão sugestiva, as tarefas da paidéia, de maneira não menos dramática e mais apelativa, o faz também a célebre analogia da caverna (*República*, 514a). Esta foi interpretada, desde a Antiguidade, nos mais diversos sentidos. Mas é o próprio Platão, no primeiro parágrafo do Livro VII, que a aponta como uma alegoria da paidéia⁵, a qual, por sua vez, é encarada “como transformação e purificação da alma para contemplar o Ser supremo” (Jaeger,

3 Para mais pormenores, conferir, por exemplo, Cabanas (2002, pp. 76-79 e 126-132).

4 Em linguagem mais actual, diríamos que o cavalo dócil (correspondente à parte irascível da alma) é o que, hoje, é designado, aproximadamente, por vontade, enquanto o cavalo rebelde (correspondente à parte concupiscível) representa os apetites inferiores (Van den Bosch, 2001).

5 Aliás, “a *República* platónica é, antes de tudo, uma obra de formação humana. Não é uma obra política no sentido habitual do *político*, mas sim no sentido socrático” (Jaeger, 2003, p. 837), ou seja, de “cuidado da alma”. O Estado é a envolvimento (necessária, correlativa), para a formação do homem perfeito.

Em termos parecidos, se lhe referia Rousseau (1966, p. 40), ao escrever: “Quereis ter uma ideia da educação pública, lede a *República* de Platão. Não é uma obra de política, como pensam aqueles que julgam dos livros pelos títulos: é o mais belo tratado de educação que alguma vez se fez”

2003, p. 887). Ora, isto implica uma verdadeira ascese e uma autêntica conversão: trata-se de desviar a alma das aparências terrenas, e orientá-la para a verdadeira realidade, ou seja, para a ideia do Bem (*República*, 518c).

É claro que tal meta só em adulto pode ser directamente prosseguida. Mas é na infância que se deve começar, já que “o começo, em todas as coisas, é o que há de mais importante, particularmente, para um ser jovem e tenro” (*República*, 377b). Deste modo, se se inicia, desde cedo, a tarefa de controlar os apetites e as tendências irracionais que orientam o olhar da criança para o mundo sensível, torna-se, depois, mais fácil fixá-lo na verdadeira realidade.

Como se vê, a preocupação pela educação da criança não está ausente da *República*, mas isto – dir-se-ia – não por ela mesma, mas como condicionante da educação dos guerreiros e dos governantes. Nas *Leis*, porém, a atenção do fundador da Academia fixa-se na infância. Como se exprime Jaeger (2003, p. 1317), “na *República*, [Platão] fora seguindo a sua evolução ascendente, até chegar à coroa da suprema cultura espiritual; nas *Leis* desce até às raízes, até ao refreamento da vida instintiva por meio do *logos*. [...]. Assim concebida, a paidéia converte-se em pedagogia”. Mais, enquanto, na *República*, o programa educativo delineado tinha em vista duas classes de cidadãos – os guerreiros e os filósofos/governantes – nas *Leis*, dirige-se a todos os cidadãos livres (Jaeger, 2003, p. 1362).

Do que se trata, na primeira infância, é de moldar o consciente da criança, trabalhando a própria camada pré-consciente, ou inconsciente da vida. A educação da criança passa, agora, nas *Leis*, a constituir a parte fundamental da paidéia. Ela visa “despertar na alma infantil o desejo do que amanhã deverá desabrochar e chegar a bom termo na alma do homem” (Jaeger, 2003, p. 1311).

Não será tarefa fácil, porque a criança é, de entre as coisas selvagens, a mais intratável e, de entre os animais, o mais ingovernável (*Leis*, 808). Porém, é absolutamente indispensável lançar, nesta idade, os fundamentos do carácter, estabelecendo o equilíbrio entre o prazer e a dor e criando os primeiros hábitos. O êxito da educação dependerá de esse regime ser observado “meticulosa e sistematicamente” (*Leis*, 793).

Com isto, não se preconiza a repressão sistemática das tendências da criança. Mas muito menos se recomenda ceder a todos os caprichos da mesma. O que se estabelece é que “a intemperança torna a criança mal-humorada, irritável e apta para reagir violentamente a coisas triviais. No outro extremo, a repressão demasiado selvagem torna as crianças escravos bajuladores e coloca-as tão em oposição ao mundo que se tornam inaptas para serem membros de uma comunidade” (*Leis*, 791).

Contrariar a criança é, pois, uma inevitabilidade, se não se quer arruiná-la, dado que a corrupção – como, mais uma vez, sublinham as *Leis* (791) – “começa, invariavelmente, nos primeiros períodos da educação”. O que não obsta a que Platão aponte para a economia dos esforços, por parte da criança, ao sublinhar o papel do jogo na formação do carácter⁶.

Esta visão, predominantemente negativa da natureza humana⁷, tem o seu correspondente na concepção cristã de humanidade corrompida pelo pecado original, embora seja atenuada pela fé na restauração da mesma, por intermédio de Jesus Cristo. É o que se vê, por exemplo, em **Coménio** (1592-1670).

Num passo da *Pampaedia* (1971, pp. 96 e ss.), onde disserta sobre as dificuldades de levar a bom termo a tarefa educacional, o seu autor aponta, entre elas, a queda dos nossos primeiros pais, em virtude da qual somos mais propensos a seguir os sentidos do que a razão, considerando más as coisas boas e vice-versa. É verdade – acrescenta ele – que a graça visa emendar a natureza, mas esta mantém as suas inclinações perversas, de modo que nos vemos, continuamente, a braços com uma luta sem tréguas entre o espírito e a carne, entre o homem novo e o homem velho⁸.

Daí também que, “se se quer saber alguma coisa, é necessário aprendê-la, porque realmente vimos ao mundo com a mente nua como uma tábua rasa, sem saber fazer nada, sem saber falar, nem entender; mas é necessário edificar tudo a partir dos fundamentos (Coménio, 1966, pp. 121-122).

Daí, ainda, a absoluta necessidade da disciplina, desde a mais tenra infância. Não a que é feita de açoites, mas a que se traduz na vigilância para que se faça o que se deve fazer e se exercite a criança na aquisição de hábitos absolutamente indispensáveis ao desenvolvimento da razão e da moralidade (Coménio, 1971, pp. 219 e ss.)⁹.

6 Aprender como quem brinca – recomenda Platão, na *República* (537a). Embora, a nível da educação física, a coacção se admita, tal não é aceitável, ao nível da cultura da alma, incompatível com o desinteresse do educando. Curiosamente, em grego, educação diz-se *paidéia*, e jogo traduz-se por *paidía*: ambos os termos têm como elemento de composição a palavra *país*, que significa criança.

7 Dizemos “predominantemente negativa”, porque Platão admite que o corpo, através da ginástica e da música, pode ser menos pesado para a alma, e que o mundo sensível, enquanto sombra da verdadeira realidade, pode ajudar a alma a aceder ao mundo das Ideias.

8 Cf. também *Didáctica magna* (1966, nº 11, p. 60).

9 A propósito das primeiras idades, aponta Coménio (1971, p. 100) para a necessidade de “dominar os excessos de uma ilimitada liberdade, opondo por toda a parte à vontade, ávida de se precipitar sobre todas as coisas, as barreiras da razão, para que, vendo claramente que não pode precipitar-se sem ruína, se domine a si mesma”.

Isto não obsta, bem pelo contrário, a que se tenha sempre presente o princípio: *omnia sponte fluant; absit violentia rebus* (fazer que tudo decorra espontaneamente e sem violência). O que quer dizer que é necessário esperar pelo momento oportuno, segundo a idade, para formar a criança: começar cedo, mas não tão precocemente que a intervenção seja contraproducente. Significa também que a aprendizagem deve ser uma tarefa agradável, de modo a mobilizar e a despertar a curiosidade e o interesse da criança. Explica a *Pampaedia* (pp. 168-169): “Toda a escola pode tornar-se um lugar universal de jogos (*universalis ludus*), se nos esforçarmos por regular de modo justo e agradável os instintos naturais no momento em que eles despertam”.

É sabido que a concepção de natureza humana, em Rousseau (1712-1778), é muito diferente da de Platão e de Comênio. Também o é o contexto histórico e socio-cultural em que viveu – o período iluminista do século XVIII, caracterizado pela exaltação da razão, pelo cepticismo face à tradição, pela confiança ilimitada no progresso¹⁰.

Embora, nalguns aspectos, se afaste das posições do Iluminismo, aproximando-se mais do Romantismo (v.g., na primazia atribuída ao sentimento sobre a razão, ou na avaliação negativa do contributo das ciências e das artes para o progresso da humanidade)¹¹, Rousseau está de acordo com o primeiro daqueles movimentos, no que concerne à visão naturalista do homem e à crítica das instituições sociais e políticas do seu tempo. No que a esta diz respeito, o filósofo genebrino considera má e corrupta a sociedade, porque é geradora de desigualdades e coerciva da liberdade individual¹². Contrapõe-lhe, por isso, o ideal do estado de natureza que, ao invés do que faz Hobbes – o homem lobo para o homem, ou a guerra de todos contra todos – é perspectivado como a condição de fraternidade, da ausência do mal e do pecado, como o reino da igualdade e da liberdade¹³.

Sendo má e corrupta a sociedade, outro tanto se pode dizer da educação que prepara para a vida social. E a razão é a mesma – o afastamento da natureza.

Assim sendo, a solução para a reforma da sociedade e da educação é também a mesma: o retorno à natureza. É disso que tratam as duas obras mais célebres de Rousseau – a primeira (a reforma da sociedade) é abordada no *Contrato social*,

¹⁰ O século XVIII foi designado por “século das luzes”, por oposição às *trevas*, ou obscurantismo da Idade Média.

¹¹ Ver Rousseau (1976).

¹² Essa corrupção, porém, não é devida a nenhuma queda original (pecado original), mas a causas históricas, nomeadamente, ao facto de a sociedade se ter desviado do rumo apontado pela natureza.

¹³ Rousseau não pretende formar o homem natural (para viver no estado de natureza), mas o homem conforme à natureza (para viver numa sociedade corrupta; tal era o caso de Emilio).

enquanto a segunda é o objecto do *Emílio*. Como facilmente se infere do que fica dito, os dois projectos são complementares e funcionalmente unitários. O primeiro visa conservar a primitiva liberdade da natureza, no âmbito da sociedade. E isso só é possível, mediante um contrato, em que cada parte se transforma em membro de um todo – a sociedade – que representa a vontade geral e os interesses do colectivo, de modo que estes não podem ser contrários aos interesses individuais, nem aquela pode deixar de exprimir a liberdade de cada um (obedecendo à lei, obedece-se a si próprio)¹⁴.

Por sua vez, o projecto educacional, corporizado no *Emílio*, visa preservar a criança da corrupção da sociedade actual e levá-la a conquistar aquela liberdade, indispensável ao exercício da cidadania, na sociedade organizada no contrato social.

Para tal, a educação deve ser, em primeiro lugar, uma educação natural, isto é, seguir a natureza, que é boa, pois, saiu das mãos de Deus (*Émile*, 1966, 35)¹⁵. Fazendo-o, é-se livre e também feliz. Seguir a natureza é permitir que se exprimam as tendências e os interesses da criança e se satisfaçam as suas necessidades genuínas, pois, “não há perversidade original no coração humano, não se encontra nele um só vício de que se não possa dizer como e por onde é que ele entrou” (Rousseau, 1966, p. 111). Para isso, há que estabelecer, nas primeiras idades, um regime de educação negativa. Quer isto dizer que o educador deve abster-se de intervir, de fazer algo que possa contrariar as leis internas do desenvolvimento da criança. Atitude *passiva*, portanto, no sentido de que há que dar livre curso aos dinamismos naturais, mas por outro lado, atitude *activa*, porquanto é também tarefa do educador impedir o efeito das influências exteriores, e preparar o ambiente, de modo que a criança fique apenas na dependência das coisas, ou seja, que ela receba lições destas e não dele. Regime de liberdade, com o qual se prepara a criança para a sociedade ideal, fundada no contrato social, mas liberdade bem regulada¹⁶.

Educação negativa não significa, portanto, abstencionismo total, por parte do educador, pois, é ele que, nos bastidores, prepara a acção, em que a criança é protagonista. É mais uma educação indirecta (Sciacca, 1966, p. 498), o que não quer dizer que seja uma tarefa fácil.

14 Portanto, a soberania reside no povo, não num indivíduo (Hobbes), nem em grupos de indivíduos (pequenos estados do tipo dos cantões suíços) (Sciacca, 1966, pp. 495-496).

15 Assim começa o livro I do *Emílio*: “Tudo é bom, ao sair das mãos do Autor das coisas, tudo degenera, entre as mãos do homem” (p. 35).

16 “Tentaram-se todos os instrumentos [para educar a criança], salvo um, precisamente, o único que pode conduzir ao êxito: a liberdade bem regulada” (Rousseau, 1966, p. 110).

Significa isto, porém, que se devem tolerar todas as reacções da criança, mesmo que estas se exprimam, em termos de rebeldia, ou contumácia, ou de rejeição da ordem? A melhor maneira de tornar a criança infeliz – adverte Rousseau – é acostumá-la a obter tudo o que deseja¹⁷. Naturalmente, a condição da criança é a de impotência. Se ela manifesta pretensões de onipotência, isso é resultado da corrupção por parte dos seus familiares. Há, com efeito, desde a mais tenra idade, tendências e reacções naturais, interiores, e tendências e reacções sociais, exteriores¹⁸. No que respeita às paixões, só há uma natural – o amor-próprio – a qual, portanto, é boa (Rousseau, 1966, 111). Todas as demais são de origem social e, por conseguinte, más. Às tendências naturais deverá o educador dar livre curso e nada fazer que impeça o seu desenvolvimento normal. Porém, há que tentar, com muito cuidado, prevenir as tendências socialmente inspiradas, ou combatê-las, quando instaladas.

Condescender com todas as exigências da criança, deixar que ela imponha a sua vontade a todos os que estão à sua volta, é subverter a ordem natural das coisas, que determina que nada há no mundo de mais fraco e mais miserável que a criança. E “que há aí de mais chocante, de mais contrário à ordem que ver uma criança arrogante e rebelde impor-se a todos os que a rodeiam e assumir, impudentemente, o tom de senhora com aqueles que não precisariam mais do que abandoná-la para a fazer perecer?” (Rousseau, 1966, p. 105).

A educação negativa caracteriza a fase, que vai do início, aos 12 anos de vida. Como vimos, nesta idade, é o interesse que dirige a criança. Continua, de alguma forma a dirigir o adolescente dos 12 aos 15 anos – a idade da instrução e do estudo – centrada, porém, no que é útil e, em particular, nos fenómenos da natureza que lhe despertam a curiosidade. A verdadeira educação, essa começa, a partir dos 15 anos, com a abordagem dos temas sociais, religiosos e morais. Trata-se, agora, de regular as paixões, impedindo que elas se desviem do seu curso natural (não de as extirpar, o que seria ir contra a natureza). Trata-se de exercer a sua liberdade, que é submissão à vontade geral, ou seja, à lei da Cidade, com sacrifício da própria vontade pessoal. Trata-se de passar da simples bondade à virtude.

17 “Quereis saber qual é o meio mais seguro para tornar miserável o vosso filho? É acostumá-lo a obter tudo. É que, crescendo os seus desejos, em virtude da facilidade de os satisfazer, cedo ou tarde, a impotência vos forçará, contra a vossa vontade, a rejeitá-los. E esta recusa inabitual causar-lhe-á mais tormento que a própria privação do que deseja. Primeiro, quererá a bengala que trazeis; dentro em breve, quererá o relógio; a seguir, a ave que voa; quererá a estrela que vê brilhar; quererá tudo o que vir – a menos que se seja Deus, como ireis contrariá-lo?” (Rousseau, 1966, p. 103)

18 “É necessário distinguir, com cuidado, a verdadeira necessidade, a necessidade natural, da necessidade de fantasia que começa a nascer, ou daquela que vem apenas da superabundância de vida de que eu falei” (Rousseau, 1966, p. 101).

Ora, como recorda o próprio Rousseau (1966, pp. 582-583), não há virtude sem combate. “A palavra *virtude* vem de força: a força está na base de toda a virtude”. Não há virtude sem esforço. Por isso, embora digamos que Deus é bom, não dizemos que Ele é virtuoso, dado que não precisa de fazer esforços para fazer o bem. Eis porque Château afirma (s.d., p. 226), justamente, que “a pedagogia de Rousseau é no fim de contas uma pedagogia do esforço”. É-o, para o educando, em todas as idades, pois, educação negativa não significa dar livre curso a todas as tendências e a todos os caprichos. É-o, como acabámos de referir, a propósito da vida virtuosa, mais tarde, na adolescência. É-o não menos para o educador, sempre presente, sempre vigilante, para preservar a criança da corrupção das influências sociais, sempre diligente em proporcionar experiências educativas relevantes¹⁹.

Não vamos discutir, aqui, as ideias rousseauianas, acabadas de expor. Para o nosso propósito, é suficiente sublinhar que é alheia ao autor do *Emílio* a concepção de uma educação como mero espontaneísmo, ou seja, como o desabrochar natural, sem esforços nem constrangimentos, dos impulsos infantis. Essa seria a situação desejável, se à bondade natural da criança correspondesse uma sociedade, estrutural e funcionalmente organizada, segundo as leis da natureza. Mas tal não é o

19 Antes de prosseguir, e para enquadrar, conceptualmente, o que foi dito e o que vai seguir-se, convém fazer uma breve alusão ao naturalismo. Em termos muito genéricos, o naturalismo (de natural+ismo, adjectivo derivado do vocábulo latino *natura*, *ae*=natureza) consiste em considerar a natureza como o valor supremo, como a norma. Cabanas (2002, pp. 67 e ss.) distingue dois tipos de naturalismo: “científico” e “romântico”. O primeiro opõe-se ao sobrenaturalismo, na medida em que nega as realidades metafísicas ou religiosas, nada admitindo que não seja objecto de comprovação empírica. Inclui-se, nesta categoria, o positivismo francês, com Renan e Taine. Opõe-se também ao humanismo, na medida em que se recusa a ver qualquer solução de continuidade entre o homem e a natureza e, portanto, a atribuir-lhe uma especificidade própria. Foi o caso do evolucionismo inglês, representado por Darwin, Spencer e Stuart Mill.

O naturalismo “romântico”, por sua vez, não rejeita o sobrenaturalismo, na medida em que admite alguns dogmas da religião (nos limites da “religião natural”), mas coloca-se em oposição formal ao humanismo, no sentido de antagonizar a “cultura” humana, ou seja, tudo o que é produto artificial da vida em sociedade. Sem negar as realidades metafísicas, preconiza a via da intuição, de preferência à da especulação, para a elas aceder. Escusado será dizer que o representante mais em destaque deste género de naturalismo é Rousseau.

O naturalismo pedagógico traduz-se, em termos gerais, no preceito de a educação se conformar com as leis da natureza.

Correspondente a cada espécie de naturalismo, acima descrito, há um tipo particular de naturalismo pedagógico, ou seja, respectivamente, o naturalismo pedagógico “científico” e o naturalismo pedagógico “romântico”. Para aquele, a educação tem em vista adaptar o indivíduo à sociedade (e nenhuma finalidade transcendente), contando apenas como auxiliar da Pedagogia as ciências naturais, tais como a Biologia, a Sociologia e a Psicologia. Representantes desta tendência são, por exemplo, Compayré, Ardigò e Meumann. Por seu turno, o naturalismo pedagógico “romântico” preconiza que se deixe actuar a natureza, dando livre curso à expressão das tendências naturais da criança, abstendo-se o educador de intervir o mais possível (educação negativa, puerocentrismo). É a posição de Rousseau e, em geral, da educação nova (Dewey, Decroly, Montessori).

caso. Por isso, torna-se necessário constranger a criança, para prevenir e corrigir os efeitos das influências sociais nocivas, e para a armar contra os perigos que irá encontrar, mais tarde, no desempenho pleno da cidadania. Também não vamos analisar os pontos de vista sobre o esforço, em educação, dos vários representantes deste movimento, preferindo concentrar a atenção na perspectiva daquele que foi, incontestavelmente, um dos mais salientes e, porventura, o maior filósofo da educação do século passado.

A abordagem pedagógica do esforço, por parte de **Dewey** (1859-1952), compreende-se melhor, em conexão com a temática do interesse²⁰. Não sem alguma razão, com efeito, lhe consagrou o educador americano um estudo, que intitulou *Interesse e esforço em educação* (Dewey, 1965, pp. 62-112)²¹. Nesta obra, interesse e esforço são considerados, não só como fenómenos necessários, em educação, mas também interligados e indissociáveis.

Ver-se-á porquê, se se tiver em conta a noção deweyana de interesse. Sinteticamente, pode dizer-se que este é a propriedade da acção, cujo objecto tem a particularidade de prender a atenção do sujeito, eventualmente, de a absorver na actividade em que está empenhado. Interesse é algo que “está entre”, como sugere a etimologia (*interesse*, de *inter*+*esse*): está entre a tendência, ou impulso do sujeito e o objecto dessa tendência ou impulso. Deste modo, “ser meio para satisfazer tendências presentes, estar ‘entre’ o agente e o seu fim, ser de interesse, são expressões diferentes para significar a mesma coisa” (Dewey, 1965, p. 127). Quer isto dizer que o fenómeno do interesse implica sempre: a) um sujeito, b) a estimulação de uma tendência e c) um objecto dessa mesma tendência.

Propriedade da acção, a manutenção do interesse depende da complexidade e do prolongamento da mesma no tempo. Com efeito, essa actividade pode compreender uma quantidade de fases (meios), antes de se atingir o objecto (fim) almejado e, implicar, por conseguinte, um dispêndio considerável de energia²². E é, aqui, que intervém o esforço.

20 Não ignoramos que várias alternativas existem à concepção funcionalista de interesse, que é característica de Dewey. Uma delas, de tipo associacionista, foi proposta por Herbart e combatida pelo autor americano (Savickas, 1999). A razão pela qual limitamos a este a nossa análise é, por um lado, a falta de espaço, e a nossa convicção do impacto excepcional dos seus pontos de vista, por outro lado.

21 O estudo data de 1913, e foi publicado com o título original de *Interest and effort in education*. Aborda a controvérsia entre psicólogos herbartianos, defensores dos interesses para motivar as crianças, e William T. Harris e seus seguidores, que insistia no esforço, como meio para formar o carácter. Dewey rejeita ambas as posições, argumentando que o interesse conduz ao esforço (Savickas, 1999, pp. 31-32).

A concepção funcionalista de Dewey arraigou-se, profundamente, na Universidade de Columbia, onde ensinou, particularmente, no Teachers College, com Thorndike e Kitson.

22 Esforço vem de *esforçar* que, por sua vez, deriva de *es+força+ar*: consiste em exhibir as próprias forças, em fazê-las sair (*ex*) das suas reservas (Foulquié, 1997, p. 166).

Como facilmente se depreende, este entende-se e justifica-se, pela sua ligação íntima ao interesse, ou seja, como consequência natural deste: querer o fim (objecto) é querer os meios que a ele conduzem e arrostar com as dificuldades que tal determinação implica.

254

Não há, portanto, interesse sem esforço. Mas também não deveria haver esforço sem interesse. E, aqui, situa Dewey a sua oposição à educação tradicional. Com efeito, enquanto esta assume a posição característica de defesa do esforço *sem* interesse, o promotor da educação nova contrapõe-lhe a do esforço *com* interesse.²³

Quer isto dizer que tanto uma como a outra concedem espaço ao esforço, mas com acentuação diversa: ao passo que a primeira dá a prioridade ao esforço (obrigar a fazer algo desagradável, só porque é desagradável, como treino da vontade), a educação nova – com Dewey à cabeça – concede a prioridade ao interesse.

Para ser pedagogicamente justificável, o esforço não pode ser mero dispêndio de energia. Seria o caso de uma tarefa – o exemplo é do autor – em que a criança tivesse de arrastar uma pedra, cujo peso excedesse em muito as suas capacidades para tal. Com efeito, o esforço deve ser graduado, de modo que as dificuldades a vencer não fiquem, muito aquém, nem muito além das capacidades de cada um: por defeito, desmotiva; por excesso, desanima.

Na perspectiva do nosso autor, também não existe esforço genuinamente educativo, senão na medida em que ele participa do dinamismo do interesse. É verdade que ele pode ser solicitado ou imposto, externamente, sem ligação ao interesse²⁴, como foi prática corrente da educação tradicional. Mas tal apelo ao esforço não diz nada à criança. “Quando ela sente que o seu trabalho é uma tarefa não o cumpre senão compelida a isso. À medida que diminua essa pressão externa, a sua atenção, livre do constrangimento, voa para o que a interessa. A criança educada nessa base de ‘esforço’ adquire uma maravilhosa habilidade

23 O que fica dito para Dewey, vale, de um modo geral, para o movimento da educação nova: esforço não se opõe a interesse; aquele decorre, naturalmente, deste. Um exemplo de um outro autor extremamente influente, neste domínio, é o de Claparède (1964), que reconhece que o ensino/aprendizagem exige esforços. Há, porém, que distinguir ensino/aprendizagem *pelo* esforço (por imposição) e o ensino/aprendizagem *do* esforço (impulsionado pelo interesse pelo jogo). Só este último lhe parece, pedagogicamente, defensável.

A este propósito, recorde-se a divisa da escola nova – “esforço com gosto” – referida por Rocha (1988), que escreve, à maneira de síntese: “A Escola Nova de forma alguma pretende eliminar o esforço da vida escolar ou poupar a criança a todas as dificuldades; mas é seu intento alicerçar o esforço no interesse (em suas múltiplas facetas e hierarquizações), conferindo-lhe dimensão e significado verdadeiramente humanos”.

24 Para Dewey, interesse verdadeiro diz ligação *intrínseca* do impulso ao objecto, ou conexão *intrínseca* entre o(s) meio(s) e o seu fim. Mas é de pseudo-interesse que, na realidade, se trata, quando é *extrínseca* tal relação ou conexão (ameaça do castigo ou promessa de recompensa, por exemplo). Esforço pedagogicamente genuíno só pode existir, no contexto do interesse verdadeiro.

em parecer ocupada com um assunto desinteressante, enquanto, no íntimo, as suas energias estão voltadas para outras coisas” (Dewey, 1965, pp. 62-63). Nesta linha de ideias, esforço genuinamente educativo é aquele, e só aquele, que é colocado ao serviço de uma acção promotora de desenvolvimento, ou, o que é o mesmo, funcionalmente ligada ao interesse. “O esforço – escreve ele (1965, p. 69) – surgirá, normalmente, do nosso empenho de dar livre desenvolvimento e expansão àquelas forças [impulsos tendentes ao desenvolvimento da criança]. Agir, adequadamente, na direcção desses impulsos, envolverá, naturalmente, da parte da criança, seriedade, concentração, clareza de propósitos e de planos”. O esforço verdadeiramente educativo é produto do interesse e decorre, naturalmente, dele; o interesse sustenta o esforço e a intensidade daquele reflecte-se na intensidade deste.²⁵

2. Interesse e educação.

Interesse e esforço são dois fenómenos, de tal modo ligados que se torna muito difícil a abordagem de um deles, sem que seja obrigatória uma referência ao outro. Fez-se notar isso, nas páginas precedentes, a propósito de Dewey, que entendia que, só no contexto do interesse, é que o esforço se justifica e compreende. E, de um modo semelhante, se posicionou a educação nova, no seu conjunto, ao adoptar como lema o díptico “esforço com gosto”.

Característica do movimento da escola nova é a centralidade conferida ao interesse. Testemunha-o Ferrière (cit. por Bonomi, 1968, p. 274), ao escrever que o interesse é “a pedra angular da escola activa”. Mas exprimem-no também os trinta pontos de Calais e os sete pontos de Genebra.²⁶ Efectivamente, entre os primeiros, figura aquele que estabelece que “o ensino se funda sobre o interesse espontâneo dos alunos” e, entre os sete pontos de Genebra, encontra-se também um que se enuncia, deste modo: “Os estudos e, em geral, a aprendizagem do viver devem dar livre curso aos interesses inatos das crianças, ou seja, àqueles que nelas se revelam, espontaneamente, e que encontram a sua expressão em actividades várias, de ordem manual, intelectual, estética, social, etc.” (Bonomi, 1968, pp. 542 e 496).

²⁵ Como afirma Brubacher (s.d., p. 333), “Dewey viu no esforço um produto do interesse e não a energia despendida pelo aluno, na falta de interesse. Não existe por consequência uma oposição entre interesse e esforço. Pelo contrário, quanto maior é o interesse, maior é o esforço”.

²⁶ Os trinta pontos de Calais foram definidos pela *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle* (fundada, em Calais, em 1921). Trata-se de 30 princípios distintivos da escola nova, 29 dos quais foram estabelecidos no Congresso de Calais (1921), tendo o 30º sido acrescentado no Congresso de Nice (1932). Tais princípios foram, posteriormente, reduzidos a 7 pelo *Bureau International des Écoles Nouvelles* de Genebra.

No entanto, em nenhum dos dois documentos (trinta pontos de Calais e sete pontos de Genebra), se encontra uma definição formal de interesse. Julgamos, porém, que uma noção razoavelmente consensual é a que foi apresentada por Piaget (cit. por Bonomi, 1968, p. 273), nos seguintes termos: "O interesse é o prolongamento das necessidades: é a relação entre um objecto e uma necessidade, pois que um objecto se torna interessante, na medida em que corresponde a uma necessidade. O interesse é, portanto, a orientação própria de cada acto de assimilação mental: assimilar, literalmente, significa incorporar um objecto na actividade do sujeito, e esta relação de incorporação entre o objecto e o Eu outra coisa não é senão o interesse, no sentido mais específico do termo ('inter-esse')". Confronte-se esta definição de interesses com a que foi referida por Dewey, um pouco mais atrás, e ver-se-á a coincidência substancial entre ambas. Num e no outro caso, na verdade, o interesse é descrito com um dinamismo que radica nas necessidades, portanto, como um impulso, ou uma tendência. Nos dois casos, igualmente, o interesse é apresentado como um fenómeno relacional, no sentido de que a sua existência depende, em absoluto, da presença de dois termos: o sujeito com as suas necessidades e o objecto para o qual se orientam²⁷.

O que esta definição não explicita é a quantidade e a natureza dessas mesmas necessidades. Porém, a julgar pelos enunciados dos trinta pontos de Calais e dos sete pontos de Genebra, parece óbvia a conclusão de que os seus autores tinham em mente necessidades de ordem biológica. Já, atrás, nos referimos a estes dois textos fundadores da escola nova. De momento, lembremos apenas que um dos 30 pontos de Calais (Bonomi, 1968, p. 541) estabelece que o ensino deve ser fundado sobre o interesse *espontâneo* dos alunos, enquanto que um dos sete pontos de Genebra (Bonomi, 1968, p. 496) determina que a aprendizagem se baseie nos interesses *inatos* da criança, naqueles que, espontaneamente, se despertam. Assim se compreenderia o entendimento de Claparède, no que toca à função do jogo, em educação. Escreve ele: "Mas que tipo de interesse se poderá

27 Não queremos, de modo nenhum, dar a entender que existe, hoje, uma definição consensual de interesse. Este termo significa, efectivamente, coisas diferentes para os quatro sistemas de Psicologia vigentes, no início do século passado: o associacionismo, o estruturalismo, o teleologismo (*purposivism*) e o funcionalismo. Para o associacionismo, o interesse "denota a consciência e atenção às pessoas, objectos e actividades desenroladas no ambiente" (Savickas, 1999, p. 24). O estruturalismo, por sua vez, encara-o como o sentimento de prazer que acompanha a prestação de atenção a um objecto. Para os teleologistas, o interesse implica referências ao futuro: é uma inclinação, uma vontade, uma tendência conativa. Por último, os funcionalistas concebem o interesse em relação com a actividade – o comportamento serve as necessidades e os interesses do organismo.

Assim – sintetiza Savickas (1999, p. 33) – "estes sistemas de Psicologia ensinam-nos que o interesse focaliza a atenção, suscita sentimentos, imprime uma direcção, implica actividades". Provavelmente, a melhor maneira de o conceber é considerá-lo um "facto molar": é, simultaneamente, um fenómeno cognitivo, uma inclinação conativa e uma forma de acção. Mas, sendo tudo isto, não se reduz a nenhum destes atributos.

suscitar na alma da criança? Um só – o interesse pelo jogo – já que, por definição, se poderia dizer que a criança é um ser que apenas se interessa pelo jogo, que não é cativado senão pelo que o desenvolve, de uma maneira conforme à sua evolução natural. Só se associarmos ao trabalho a executar a alegria e a atracção, que proporciona o jogo, conseguiremos reter a atenção da criança e dar-lhe a força psicológica necessária para cumprir a sua tarefa” (pp. 174-175).²⁸

Por outro lado, os centros de interesses, tais como foram definidos por Decroly, traduzem o mesmo reducionismo, ao nível das necessidades que sustentam os interesses. Efectivamente, o pedagogo belga aponta apenas quatro necessidades que considera fundamentais: necessidade de nutrição, de luta contra as intempéries, de defesa contra os perigos e vários inimigos (higiene, combate às doenças), de acção, repouso e lazer (Titone, 1963, pp. 146 e ss.).²⁹

Note-se, de passagem, que a concepção biológica das necessidades, em que radicam os interesses, é consonante com o naturalismo imanentista, enquanto filosofia inspiradora da educação nova. Mas é, justamente, a noção estreita dos interesses e o simplismo na enumeração das necessidades humanas fundamentais que suscita a crítica de vários autores. Alain é um exemplo notável. Se o apelo aos interesses significa opção pelos métodos suaves, em termos de minimização do esforço do educando, então, o interesse não interessa à educação. Efectivamente – opina Alain (1990, p. 11) – “o homem não conta senão pelo que obtém dele

28 Parece seguir-se daqui que o jogo é a actividade própria da criança e que o trabalho lhe é mais ou menos estranho, ou só indirectamente (através do jogo), é tarefa apropriada para ela. Dewey (1965, pp. 103-105) não é tão taxativo. Para ele, trabalho é uma actividade, com um fim remoto, exigindo meios intermediários (instrumentos) para se efectivar. Assim definido, o trabalho não se distingue do jogo. A diferença entre ambos está na qualidade intelectual do trabalho – o seu fim mais remoto que organiza e regula uma série de actos. Assim, tanto o jogo como o trabalho são actividades apropriadas para a criança, de modo que não introduzir uma componente de trabalho, quando a criança está disponível para isso, “é pura e simplesmente deter, arbitrariamente, o seu desenvolvimento”. Nesta linha de ideias, não se justificam jardins-de-infância só para jogar, nem escolas primárias só para trabalhar: jogo e trabalho têm o seu lugar em ambos eles.

Definido, como o fez Dewey, o trabalho não se distingue do jogo, pela vertente do interesse, pois, ambos podem basear-se neste. Mas tão pouco – acrescentaremos nós – pela vertente do esforço, pois, um pode não o exigir menos que o outro. Aliás, Claparède (1964, p. 173), depois de apontar para a necessidade de associar o esforço ao jogo, como condição de satisfação e eficácia do trabalho pedagógico, concluiu: “Daí se segue que, longe de ser minimizado, o esforço que reclamará um trabalho difícil será tanto mais vigoroso e vitorioso, quanto esse trabalho revestir, psicologicamente, o carácter de jogo”.

29 Reduzir as necessidades e, por conseguinte, os interesses, à esfera biológica é alvo da crítica de muitos autores. Um deles é Fromm que escreve (1978, p. 46): “Mesmo quando a fome e a sede e os seus impulsos sexuais foram completamente satisfeitos, o homem não está satisfeito. Ao contrário do animal, os seus problemas mais prementes não ficam resolvidos, então, mas apenas começaram. Ele esforça-se por conseguir o poder, o amor, a destruição, ele arrisca a sua vida em defesa de ideais humanistas, religiosos, políticos, e estes esforços são o que constitui a peculiaridade da vida humana. Na verdade, ‘o homem não vive só de pão’”. Ver também Maslow (v. g., 1985).

próprio, segundo o método severo, e aqueles que recusam o método severo não valerão nunca nada”. Se interesse é entendido como inclinação espontânea da criança para um objecto, então, tal interesse não forma: “a atenção do cão não é atenção” (Alain, 1990, p. 15). O inconveniente do que interessa por si “é que não há dificuldade em se interessar, é que se não aprende a interessar, voluntariamente” (p. 10). Se interesse é prazer fácil, como acontece no jogo, é preciso advertir que, entregando-se a prazeres fáceis, se perdem os prazeres mais altos, que um pouco de esforço permitiria atingir. Eis porque se não podem “fazer saborear às crianças as ciências e artes como se saboreiam os frutos de conserva. O homem forma-se pelo sofrimento: os seus verdadeiros prazeres deve ganhá-los, deve merecê-los. Deve dar, antes de receber. Tal é a lei” (Alain, 1990, p. 16). O prazer vem no fim, como recompensa da dificuldade vencida, que é o *appât* (engodo), que convém ao homem (p. 9).

Já vimos como foi sublinhado o papel do jogo na educação pelos defensores da escola nova. Mas Alain contrapõe (1990, p. 12) que aquilo que move a criança não é o amor pelo jogo³⁰: “O jogo contínuo não vem nunca sem desgosto e sem aborrecimento”. De algum modo, o jogo confirma no estado da infância, quando é certo que o que a criança mais ambiciona é deixar de ser criança, é ser educada (*être élevée*, em Francês, quer dizer ser elevada acima dela mesma), é passar do bibe às calças (*passer de la robe à la culotte*). Assim, mais importante do que apelar aos interesses presentes, cujo resultado é mantê-la no estado de criança, é fazê-la aspirar aos prazeres que ela pressente.³¹

30 Também Kant (1996, p. 111) exprime as suas reservas, acerca do papel do jogo em educação: “É extremamente mau habituar a criança a tudo considerar como um jogo. Deve haver tempo para as recreações, mas deve também haver um tempo para trabalhar. E, se a princípio, a criança não vê para que serve este constrangimento, virá, mais tarde, a dar-se conta da sua grande utilidade”.

31 Dewey (1965, p. 73) distingue entre interesse directo ou imediato e interesse indirecto ou mediato. No primeiro caso, o fim da actividade é a própria actividade, não havendo nenhum intervalo entre esse fim e os respectivos meios. Um exemplo é o jogo. No interesse indirecto ou mediato, porém, a consecução do fim depende do alcance de uma série de meios, de modo que, se se quer atingir aquele, forçoso é querer também estes. Por exemplo, a Matemática pode não atrair alguém, mas pode tornar-se objecto de interesse, como meio para chegar à desejada profissão de engenheiro. Isto é, a Matemática *pode tornar-se interessante*.

Esta distinção sugere que a educação não tem de se basear, apenas (nem principalmente), em interesses imediatos, do tipo dos interesses lúdicos, o que, aliás, é reforçado pelo facto de o nosso autor não conceber o jardim-de-infância apenas como uma escola de jogo, mas de jogo e de trabalho.

Por outro lado, a noção de interesse indirecto serve ao pedagogo americano para se demarcar de uma versão da teoria do interesse e clarificar a natureza do mesmo. Em rigor, o interesse só se verifica, quando existe uma relação *intrínseca* entre meios e fim de uma dada actividade. No exemplo da Matemática, a sua relação com o objecto é intrínseca, porque se aceita e percebe como decorrendo da lógica do processo de preparação para aquela profissão.

Pelo exposto se vê que Alain é, nitidamente, a favor do esforço, em educação. Este é condição *sine qua non* para realizar as aspirações mais profundas da criança de aceder ao estado de adulto. E é esta – segundo o filósofo francês – a necessidade mais natural e mais premente do jovem ser humano, sobre a qual deverá fazer finca-pé toda a actividade educativa. Ao contrário dos naturalistas, que consideram a criança na criança, Alain, assumindo uma perspectiva pró-activa, considera, de preferência, o adulto na criança – mais do que a criança é, no presente, interessa o que deverá ser, no futuro. Mais do que deixar que a criança seja criança, prefere estimular nela a ambição de ser adulto – *l'appel de l'ainé* (o apelo do mais velho).

Tal é a poderosa alavanca, em que há que apoiar-se, para a levar a aceitar os necessários esforços que, inexoravelmente, impõe a tarefa educativa. Aliás, a criança “visa o difícil, não o agradável e, se não pode manter essa atitude de homem, quer que a ajudemos a isso” (Alain, 1990, p. 14). Por isso, não há que besuntar com açúcar os bordos da taça amarga, mas, antes, fazer experimentar a dificuldade, pois, o verdadeiro prazer está em conseguir ultrapassá-la com êxito. E só a dificuldade fortifica a vontade, que é o valor humano por excelência.

Naturalmente que é necessário dosear os esforços, “uma vez que a grande tarefa consiste em dar à criança uma alta ideia do seu poder e de o sustentar, mediante vitórias. Mas não é menos importante que estas vitórias sejam penosas e alcançadas sem nenhuma ajuda externa” (Alain, 1990, p. 10).³²

3. Síntese integrativa.

No processo educacional, a educação nova, na sequência de Rousseau, coloca o acento no interesse, de preferência ao esforço. E acusa a educação tradicional de

Porém, na teoria do interesse que critica, a relação do meio com o objecto é *extrínseca*, permanecendo aquele, de alguma forma, alheio a este. No caso da Matemática, o estudo da mesma seria aceite, não pela satisfação que ele dá ao sujeito, mas por um motivo do género da ameaça de um castigo, uma má nota, ou, ainda, a promessa de uma recompensa. No primeiro caso (relação *intrínseca*), trata-se de um *verdadeiro* interesse. No segundo (relação *extrínseca*), de um *pseudo-interesse*. No primeiro caso, a Matemática *tornou-se interessante*, em sentido próprio, porquanto passou a ser encarada como um todo com o objecto e a ser abrangida pela mesma atracção que ele desperta. No segundo caso, *tornou-se interessante*, em sentido impróprio, na medida em que ficou isolada do próprio objecto. A teoria do interesse, que Dewey critica, encara-o, neste último sentido: é uma teoria do pseudo-interesse, que tenta tornar interessantes objectos sem ligação às necessidades, recorrendo a expedientes externos, tais como “tornar uma coisa interessante pelo método de cobri-la de açúcar” (Dewey, 1965, p. 79).

³² Como já foi referido, Dewey admite a necessidade do esforço, em educação. É, porém, contra a teoria do esforço, que estabelece que “a atenção forçada (fazer qualquer coisa desagradável, precisamente, porque é desagradável) deve ter prioridade sobre a atenção espontânea” (Dewey, 1965, p. 62). Neste caso, o esforço é algo exterior à acção e não surge como complemento natural do interesse, ou seja, para o sustentar, para lhe dar continuidade e assegurar a persistência na acção, face às dificuldades.

fazer, exactamente, o inverso: de dar relevo ao esforço e de ignorar o interesse. Mas as posições não são assim tão extremadas, como, à primeira vista, parecem, já que nem a educação nova olvida o esforço, nem a educação tradicional o interesse.

O que as divide são concepções divergentes da natureza e das funções do interesse e do esforço. Quanto ao primeiro, foi observado, mais acima, que ele tende a ser definido pela escola nova, segundo o modelo do interesse lúdico, ou seja, como a atenção, espontaneamente prestada, a um determinado objecto. Ora, não pode basear-se o ensino sobre os interesses espontâneos e inatos da criança. Quando muito, eles poderiam favorecer aprendizagens ocasionais. Mas a grande maioria não está ligada a nenhum interesse imediato do aluno³³.

A este propósito, é de recordar a crítica de Alain (1990, p. 70), que afirmava que “o que interessa nunca instrói” (*Ce qui intéresse n'instruit jamais*). Isto não significa que o filósofo francês tenha em vista proscrever os interesses da educação: do que ele adverte é que esta tem de basear-se em interesses de outra ordem. O que ele propõe, por outras palavras – se bem o interpretamos – não é uma educação sem interesses, mas uma educação baseada nos interesses profundos e duradouros da criança, nomeadamente, no impulso para ser adulto, na ambição secreta para ultrapassar a condição de criança. Fazendo contraponto à advertência rousseauiana, segundo a qual “a natureza quer que as crianças sejam crianças, antes de serem homens” (Rousseau, 1966, p. 108), Alain quer que não se esqueça o homem na criança e que a educação contribua para a libertar da infância. Bem mais importantes do que os interesses imediatos, situados no início da aprendizagem, são os interesses a médio ou a longo prazo, situados no final da mesma: o verdadeiro interesse não é um dom gratuito da natureza, mas o resultado de um esforço coroado pelo êxito da dificuldade vencida; é o prazer que se conquista, na sequência de uma aprendizagem conseguida. O interesse cria-se, portanto, pela educação, e se alguns interesses há que sejam dádiva da natureza, são relativamente de pouco interesse para essa mesma educação.

Talvez que a noção deweyana de interesse indirecto ou mediato possa escapar a esta crítica, pelo menos, em parte. Com efeito, não só o pedagogo americano admite que se possam criar interesses, no sentido específico de descobrir a ligação de novos meios a um fim atraente, como ainda opina que interesses mediatos se

33 Como nota Fromm (1978, p. 192), uma forma de interessar pode ser a antecipação de um prazer futuro: “Para conseguir um fim determinado, fazemos muitas coisas desagradáveis, só porque a nossa razão nos diz que temos de as fazer. Quando muito, poderá dizer-se que o desagradável pode ser mais ou menos atenuado pela antecipação do prazer daí resultante; a antecipação do prazer/fim pode mesmo contrabalançar completamente o desconforto inerente aos meios”.

podem tornar imediatos, e vice-versa.³⁴ O que se pode, no entanto, perguntar é se, mesmo assim, é possível ligar a cada objecto naturalmente atraente a variedade de coisas que o educador tem a propor, de modo a torná-las interessantes, no sentido específico atribuído à expressão.

Como nota Savater (2006), o neófito, em certa medida, só à força começa a estudar. Porque só se esforça, voluntariamente, por aquilo que o diverte. “Os estudos – prossegue – são uma coisa que interessa aos mais velhos, não à própria criança. E não é que os mais pequenos não desejem saber, mas a sua curiosidade é muito mais imediata e menos metódica do que tem de lhes ser exigido a fim de aprenderem, ainda que a nível muito elementar, aritmética, geografia e história. No ensino, podemos e devemos contar com a curiosidade infantil: mas trata-se de um esforço que a própria educação terá de cuidar e desenvolver” (pp. 99-100). Daí que seja necessário, primeiro, formar a vontade (eco de Alain), para se poder ensinar a criança. E isso custa esforço e desagrada sempre.

Por outro lado, pode perguntar-se se é totalmente inaceitável uma relação extrínseca dos meios com o respectivo objecto. Efectivamente, se se admite que certos meios, mesmo repulsivos para o sujeito, podem tornar-se interessantes, e até fins em si mesmos, quando se apreende a relação com o respectivo fim, que é que proíbe de pensar que tal relação, de extrínseca venha a transformar-se em intrínseca (estudar Matemática pela promessa de uma recompensa pode acabar por despertar o interesse pela disciplina)?

Nesta linha de ideias, parece-nos demasiado “psicologizante” a concepção deweyana de interesse, enquanto relação *intrínseca* entre o eu e o objecto. Se bem que se admita, hoje, geralmente, o papel fundamental, crucial mesmo, do interesse na promoção da aprendizagem, tem-se uma visão diferente, mais alargada do mesmo. De facto, é consensual distinguir-se, actualmente, duas categorias de interesse: individual e situacional (Hidi e Harackiewicz, 2000; Hidi, 2001). O primeiro é uma “predisposição relativamente estável que se desenvolve com o tempo e está associada a um acréscimo do valor, do conhecimento e de sentimentos positivos” (Hidi, 2001, p. 194). Parece ser esta a noção que mais se aproxima da conceptualização de Dewey. O interesse situacional, como sugere a expressão, é uma reacção provocada pelas condições ou estímulos ambientais, que levam o indivíduo a prestar-lhes atenção e, eventualmente, a responder, afec-

34 “Não somente, pois, o interesse directo em um objecto passa gradualmente e naturalmente a indirecto à medida que o escopo da acção é alargado, como, reciprocamente, o interesse indirecto pode tornar-se directo” (Dewey, 1965, p. 82). Exemplo desta última transição seria o interesse pelo dinheiro, enquanto meio de ganhar a vida, que se tornaria interesse pelo dinheiro, enquanto fim em si mesmo. Exemplo da primeira transformação seria o simples interesse por empilhar blocos, que se desenvolveria em actividades mais complicadas, como construir um castelo, ou uma torre com os blocos (exemplos do próprio autor, pp. 81-82).

tivamente, aos mesmos. Ao contrário do primeiro, que é estável e se desenvolve, lentamente, o interesse situacional desencadeia-se mais rapidamente e pode ou não persistir no tempo, e, além disso, a reacção afectiva pode assumir uma tonalidade positiva ou negativa³⁵. Todavia, se o interesse situacional se desenvolver, pode vir a ter um papel semelhante ao interesse individual na aquisição e modificação do comportamento³⁶.

Não adianta, para o nosso propósito, ajuntar mais pormenores ao que foi dito, sobre os dois tipos de interesses. Sublinharemos apenas que a determinação extrínseca dos interesses é algo que não parece fazer parte dos horizontes conceptuais de Dewey. E, no entanto, os interesses situacionais apresentam-se como a solução para a realização de aprendizagens para as quais certos sujeitos não estão minimamente motivados³⁷.

Isto conduz à discussão mais geral da motivação intrínseca e extrínseca. Como nota Hidi (2001, p. 203), o interesse individual (aquele que melhor parece corresponder à concepção deweyana de interesse) andou associado à motivação intrínseca, ao passo que o interesse situacional foi encarado como uma forma de motivação extrínseca. Ora, tradicionalmente, considerou-se desejável promover a motivação intrínseca, enquanto se pensou ser tarefa indesejável promover a motivação extrínseca. Hoje, porém, tende-se a defender uma posição mais equilibrada, admitindo-se que ambos os tipos de motivação têm o seu lugar, na educação. Reconhece-se, em particular, que não sendo sempre possível utilizar os interesses individuais, é, às vezes, incontornável o recurso aos interesses situacionais para motivar os alunos. “Estimular os interesses situacionais – escreve Hidi (2001, p. 203) – pode ser uma forma de as escolas motivarem aqueles que não têm interesses individuais pré-existentes pelas actividades escolares, pelos conteúdos ou temáticas, podendo ajudá-los a obter melhorias no seu trabalho³⁸.

35 Por exemplo, uma cobra pode ser interessante, mas não tem, necessariamente, que se gostar dela (exemplo das autoras, Hidi e Harackiewicz, 2000, p. 153).

36 Revendo os estudos sobre a influência do interesse na aprendizagem da leitura, Hidi (2001) conclui que ambos os tipos referidos tendem a facilitar a aquisição e a compreensão da mesma. Quanto às variáveis associadas ao interesse situacional pela leitura, apontam-se, entre outras, as características do texto (v.g., novidade, facilidade de compreensão), ou certas modificações do ambiente de aprendizagem (formas de apresentar o material).

37 Hidi e Harackiewicz (2000, p. 153) opinam que “o interesse situacional deve também desempenhar um papel importante na aprendizagem, especialmente, quando os alunos não têm interesses individuais pré-existentes, nas actividades escolares, nas áreas de conteúdo, ou nos tópicos”. Mais, as citadas autoras são de parecer de que “o desencadear e a utilização do interesse situacional poderiam dar um contributo significativo para a motivação das crianças sem atracção pelas aprendizagens escolares”.

38 Não ignoramos os estudos que indicam serem as recompensas externas prejudiciais para os indivíduos intrinsecamente motivados. Não é aqui o lugar para discutir o problema (Deci., Koestner e Ryan, 1999; Hidi, 2000; Cameron, 2001; Deci, Koestner e Ryan, 2001; Deci, Ryan e Koestnerr, 2001). Notemos, porém,

Voltando ao esforço, ele é incontornável, em educação. Neste ponto, como vimos, estão basicamente de acordo a educação nova e a tradicional. Porém, com acentuações diferentes. É justa a crítica da educação nova de que a educação tradicional cultivou demasiado a prática do esforço pelo esforço³⁹, mas não é justo afirmar que ela ignorou o interesse. É também justo o reparo da educação tradicional, segundo o qual a educação nova colocou a tónica nos interesses (particularmente, em interesses de certa natureza), de preferência ao esforço.

De qualquer maneira, uma e a outra poderiam subscrever a afirmação de que onde não há esforço não há educação⁴⁰. O interesse é o dinamismo que sustenta o esforço, de modo que, como dizia Ferrière (cit. por Foulquié, 1997, p. 265), “só o interesse capaz de provocar e sustentar o esforço é digno do nome de interesse”. Educar alguém – como afirma, por seu turno, Reboul (1992) – é fazer-lhe compreender que “nada se tem sem nada, isto é, sem esforços, sem risco de fracasso, e que este sacrifício, longe de negar o valor do que se sacrifica, o exige” (p. 32). Visto que “todo o valor se define pelo sacrifício⁴¹ – escreve ainda Reboul (1992, p. 33) – e uma vez que não há educação sem valor, nada se aprende sem sacrifício⁴².

três coisas: 1ª) trata-se de sujeitos motivados intrinsecamente (outra questão é a de saber – e parece que assim é – se os sujeitos não motivados intrinsecamente beneficiam com a recompensa, quanto mais não seja, no sentido de formarem interesses situacionais); 2ª) a recompensa externa não tem efeito sobre a motivação intrínseca, quando, em vez do carácter de controlo, assume mais a índole de informação ao sujeito, respeitante ao seu comportamento (Lens, 1995, p. 401); 3ª) ignoramos se alguém estudou o efeito sobre a motivação intrínseca da atribuição do Prémio Nobel (a nossa aposta é que se a não aumenta, pelo menos, a não diminui).

39 Recordar a distinção de Claparède (1964, p. 171) entre ensino *do* e ensino *pelo* esforço. O primeiro caracterizaria a educação nova; o segundo, a educação tradicional.

40 Dewey (1965, pp. 62 e ss.) critica a teoria do esforço, na medida em que este representa um mero dispêndio de energia, um exercício de vontade, e não é inserido na dinâmica do interesse, daquilo a que ele chama interesse verdadeiro. Uma vez que o objecto é exterior ao nosso eu, temos de nos socorrer do poder da vontade para nos empenharmos na sua conquista. Obviamente que um tal tipo de esforço é, segundo ele, de banir da educação. Mas todo problema está, a nosso ver, em saber se toda a actividade educativa é susceptível de implicar um interesse genuíno, ao qual esteja associado um esforço genuíno; ou se um esforço extrínseco não poderá vir a tornar-se um esforço intrínseco (um esforço, ao serviço de uma relação entre o eu e o objecto, entretanto, transformada em intrínseca).

41 Valor é a pérola a que “*vale a pena* que se sacrifique todo o resto” (Reboul, 1992, p. 44).

42 Em termos semelhantes, se exprime Pestalozzi (1996, p. 121), que escreve: “Ao recomendar à mãe que evite ao filho um tipo de ensino que o *canse*, não quero com isto defender a teoria de que ensinar há-de ser uma ocupação recreativa, ou até, como um jogo. Estou persuadido de que um educador partidário desta última ideia comprometerá, definitivamente, as bases da aprendizagem. Se aos alunos lhes falta um incentivo sério, é impossível que realizem os devidos esforços, com os quais se chegaria, precisamente, àquele resultado, que eu quisera evitar, tratando de exercitar, constantemente, as capacidades mentais. Inclusivamente, para interesse da própria criança, convém fazer-lhe ver, o mais cedo possível, que não há maneira de adquirir um saber básico, sem esforço da sua parte. A criança deveria aprender a não considerar o esforço como algo de *mau*, que não pode evitar-se”.

Assim, não é função do educador eliminar a dificuldade, mas de a dosear, fazendo que ela não se torne impossível.

O naturalismo, várias vezes denunciado, nas páginas precedentes, conduz àquilo a que Hubert chama (1970, p. 49) a antinomia fundamental da educação. Com efeito, “ou o ser permanece fiel ao que é, como quer a pedagogia dita natural, e não faz mais do que desenvolver virtualidades incluídas na sua própria natureza, e não consegue, nesse caso, tornar-se, verdadeiramente, ele mesmo – ou, então, ele depõe a sua natureza primitiva, para se tornar uma segunda natureza, que não é, no que concerne à precedente, senão um artifício, como entende a educação social”. Por outro lado, há a natureza-causa (aquele dado original, de base biológica, constituída, fundamentalmente, pela hereditariedade), e há a natureza-fim (esse destino último, que constitui o indivíduo num ser espiritual e livre, ou seja, numa pessoa). Nos estritos limites da primeira, a educação é impossível: ela é sempre um acto de *eleva*r (em Francês – repetimo-lo - educar diz-se *élever*), de transcender a natureza original. E isto não se faz sem renúncia, sem contrariar as tendências naturais, em suma, sem esforço.

Viu-o a psicanálise freudiana, para a qual o desenvolvimento se traduz numa espécie de compromisso existencial entre os impulsos (o *id*), que reclamam satisfação, e as instâncias representativas da sociedade (o *ego* e o *superego*), que o mantêm sob controlo. Sem haver necessidade de atribuir à infância, como faz a psicanálise, um papel determinante no desenvolvimento, tem de reconhecer-se que é nesse período que se alicerça a futura conduta do adulto (Cochet, 2002).

Referindo-se, especialmente, à ética, assim se exprime Fromm (1978, p. 10): “Os fundamentos da nossa capacidade para diferenciar entre o bem e o mal são lançados na infância: primeiro, no que concerne às funções fisiológicas e, a seguir, a outros aspectos mais complexos do comportamento. A criança adquire o sentido da distinção entre o bem e o mal, antes de aprender a diferenciá-los pela razão. Os seus juízos de valor formulam-se, em resultado das reacções amistosas ou inamistosas das pessoas significativas da sua vida”. Assim, a formação moral, ao contrário do que preconizava Rousseau, deve começar, logo na infância, e não deve ter um carácter meramente negativo.

De modo semelhante, Durkheim (1992a, p. 66) adverte que “a educação tem por objecto sobrepor ao ser individual e associar, que nós somos, ao nascer, um ser inteiramente novo. Ela deve levar-nos a ultrapassar a nossa natureza inicial: é com esta condição que a criança se tornará homem. Ora, não podemos elevar-nos, acima de nós mesmos, senão mediante um esforço mais ou menos penoso”. Seria desastroso deixar entender à criança – afirma, noutro lugar, o sociólogo francês (Durkheim, 1992b, p. 134) – que tudo na vida é jogo. Pelo contrário, há

que prepará-la para o esforço e para a dor, que são os acompanhantes inevitáveis da vida de todos nós.

A ideia de que é crucial fazer certas aprendizagens, na infância, sem o que se comprometerá o desenvolvimento futuro, é fortemente sublinhada por Locke. “Aquele que não adquiriu o hábito de submeter a vontade à razão dos outros, quando era jovem – afirma o pedagogo inglês (1992, pp. 56-57) – terá alguma dificuldade em submeter-se à sua própria razão, quando estiver em idade de fazer uso da mesma. E que espécie de homem virá a ser uma criança assim educada? É fácil de prever”. E, no que respeita a contrariar os impulsos da criança, quanto mais cedo isso se fizer, mais provável será o êxito: “Quanto mais pequenas elas forem, mais eu creio necessário resistir aos seus apetites desregrados e desordenados. Quanto menos razões tiverem, mais devem ser submetidas ao poder absoluto e à direcção dos que têm o encargo delas” (Locke, 1992, p. 60).

Criticámos o naturalismo, enquanto cosmovisão e concepção formal da educação. Mas há também um naturalismo prático, a que alude Griéger (1964, p. 30), próprio daqueles educadores “que, por princípio ou por fraqueza, abandonam a criança a ela mesma: não exigem senão remissamente a renúncia indispensável à conquista de si, não impõem as sanções, por vezes, oportunas, negligenciam a vigilância, sob o pretexto de formação para a liberdade”. Uma prática permissiva do género conduz, naturalmente, às consequências que todos conhecem e que a todos preocupam: a um número assustador de crianças obesas, devido à satisfação dos caprichos alimentares; à multiplicação dos pequenos ditadores, no seio do lar (Urra, 2007), por excesso de liberalismo; à confusão e insatisfação dessas crianças, que esperam do adulto um quadro bem definido de normas de agir e de exigências. Com efeito, não é em estufa, mas ao sol e ao frio da natureza, que a humana planta viceja.⁴³

Muitos pais – observa May (1972, pp. 113-114) – pensam que amor e controlo estão entre si numa relação inversa: quanto mais amam os filhos, menos controlo sobre eles exercem. Mas os pais que julgam que o amor implica a renúncia ao controlo arriscam-se a ser manipulados pelos filhos. Sentindo-se impotentes e culpados, reagirão com assomos de violência, que nada resolve. Por sua vez, esta situação de amor sem controlo é susceptível de conduzir à formação de personalidades

43 A propósito da criança amimalhada, Freinet adverte contra os perigos de tal comportamento, por parte dos pais (1976, pp. 181-182): “A criança não tem tempo, nem a vantagem em tentar outros recursos salutareis: os pais sentem, pensam, reagem por ela. Encontra-se impregnada por um sistema de vida que lhe foi imposto pela extrema solicitude dos adultos: vai pensar que o mundo é assim, que o destino de seus pais é satisfazerem-lhe todas as necessidades, que eles são os instrumentos primordiais do seu futuro. E aparentemente os pais podem felicitar-se, como de uma planta de estufa, que não deixa de ter as suas vantagens imediatas. Mas no dia em que a frágil planta deixar a estufa, no dia em que o instrumento complacente faltar, então nessa altura cuidado com os acidentes e com o gelo!”

‘desenraizadas’ nos filhos que, no futuro, censurarão os pais por nunca lhes terem dito um ‘não’.

De acordo com a bela imagem de Savater (2006, p. 110), as crianças são como a hera, trepando pela parede: precisam do apoio nunca regateado do adulto, mas que seja, simultaneamente, doseado de controlo, nem sempre complacente.

E, a propósito da crise de autoridade na família, a que nos referimos, no início, escreve: “O pai que não quer parecer senão ‘o melhor amigo de seus filhos’ , um tanto semelhante a um companheiro de jogos enrugado, de pouco serve; e a mãe, cuja única vaidade profissional é que a tomem por irmã ligeiramente mais velha que a sua filha, também não vale muito mais” (Savater, 2006, p. 70).

Conclusão

Uma breve digressão pela História da Pedagogia é suficiente para nos convencer de que os maiores pedagogos consideraram indispensável o esforço, nas tarefas da educação. Se dúvidas houvesse, diriam respeito àquelas filosofias da educação que têm da natureza humana uma concepção preferentemente optimista, como é o caso, de um modo geral, dos defensores da educação nova. Mas nem eles chegam a este ponto, embora considerem que o esforço é “sublimado” pelo interesse.

Apesar deste acordo de base, em torno da incontornabilidade do esforço, cremos detectar algumas tendências, no sentido de uma educação sem esforço, ou talvez melhor, de uma educação morna, com um mínimo de esforço. Entendemos que tal educação é perigosa.

Evidentemente que não estamos a preconizar o esforço pelo esforço, há muito, justamente denunciado pelos promotores da educação nova. Desejariamos, pelo contrário, que toda a educação pudesse basear-se na motivação intrínseca do educando, como parece defender a mesma educação nova, tornando natural e fácil o esforço. Mas isso é uma bela utopia.

Deixada aos seus interesses espontâneos, a criança não vai muito longe, na via da educação. Pelo que o realismo (e a própria investigação) aconselha a recorrer à motivação extrínseca e aos interesses situacionais, para tentar o que outro tipo de motivação e de interesses não conseguem. Depois, acreditamos que a formação da vontade é um dos objectivos mais importantes a prosseguir pela educação. Como, enfaticamente, e com tanto acerto advertiu Alain, o mais importante é fortificar a vontade - o valor humano por excelência.

Pondo de sobreaviso contra o clima reinante de facilidade e de passividade, que se arrisca a afastar o homem do esforço, escreve Armand (cit. por Foulquié, 1997, p.

167): “Não há valor possível, sem a prática e o respeito do esforço. A Europa fornece disso a melhor prova: foi porque os nossos antepassados tiveram de combater contra os climas rudes, de lavrar terras difíceis, de percorrer mares perigosos, que seus filhos, instruídos por este exemplo, tomaram o gosto pelo esforço”.

Referências Bibliográficas

- Alain (1990). *Propos sur l'éducation suivis de pédagogie infantine*. Paris : PUF.
- Bonomi, E. (1968). *Dizionario psico-pedagogico*. Milano: Casa Editrice Ceschina.
- Brubacher, J. S. (s. d.). John Dewey. In J. Château (coord.). *Os grandes pedagogos* (pp. 317-337). Lisboa: Edições “Livros do Brasil
- Cabanas, J. M. Q. (2002). *Teoria da educação: Conceção antinômica da educação*. Porto: ASA.
- Cameron, J. (2001). Negative effects of rewards on intrinsic motivation – A limited phenomenon: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (2001). *Review of Educational Research*, 71, 29-42.
- Château, J. (s.d.). Alain. In J. Château (coord.). *Os grandes pedagogos* (pp. 364-392). Lisboa: Edições “Livros do Brasil”.
- Château, J. (s.d.). Jean-Jacques Rousseau ou a pedagogia da vocação. In J. Château (coord.). *Os grandes pedagogos* (pp. 187-231). Lisboa: Edições “Livros do Brasil”.
- Cochet, A. (2002). www.psychasoc.com/article.php?ID=20. Consultado, em 31/08/06.
- Coménio, J. A. (1966). *Didáctica magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coménio, J. A. (1971). *Pampaedia (Educação universal)*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- De Buck, J. M. (1948). *Caracteres difíceis*. Lisboa : União Gráfica.
- Deci, E. L., Koestner, R. e Ryan R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-688.
- Deci, E. L., Koestner, R. e Ryan R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. e Koestner R. (2001). The pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: Response to Cameron (2001). *Review of Educational Research*, 71, 43-51.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1965). *Vida e educação*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Durkheim, E. (1992a). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1992b). *L'éducation morale*. Paris :PUF.
- Foulquié, P. (1997). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris : PUF.
- Freinet, C. (1976). *Ensaio de psicologia sensível 1*. Lisboa: Editorial Presença.
- Freinet, C. (1978). *Ensaio de psicologia sensível 2*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fromm, E. (1978). *Man for himself: An enquiry into the psychology of ethics*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Grieger, P. (1964). *Pédagogie générale*. Paris: Ligel. (Tome I, 1964; Tome II, 1968).

- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: on the effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone e J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic motivation: Controversies and new directions*. New York: Academic Press.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13(3), 191-209.
- Hidi, S. e Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179.
- Hubert, R. (1970). *Traité de pédagogie générale*. Paris : PUF.
- Jaeger, W. (2003). *Paidéia: A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kant, I. (1996). *Réflexions sur l'éducation*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Laeng, M. (1978). *Dicionário de pedagogia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Lens, W. (1995). Motivation and learning. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 395-402). Oxford: Pergamon.
- Locke, J. (1992). *Quelques pensées sur l'éducation*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Maslow, A. H. (1985). *The farther reaches of human nature*. Middlesex: Penguin Books.
- May, R. (1972). *Power and innocence: A search for the sources of violence*. New York: A Delta Book.
- Montaigne, M. (1972). *Essais*. Paris: Librairie Générale Française, Tomes I-III.
- Pestalozzi, J. H. (1996). *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Platão (1964). *Le banquet – Phèdre*. Paris: Garnier-Flammarion.
- Platão (1966). *La république*. Paris: Garnier-Flammarion.
- Platão (1984). *The laws*. Middlesex: Penguin Books.
- Prehaz, C. (2007). António Galopim de Carvalho: "Portugal é um país de faz-de-conta". *Rua Larga*, 18, 56-61.
- Reading : Interest. <http://answers.com/topic/reading-interest>. Consultado, em 14/09/2007.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: PUF.
- Rocha, F. (1988). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante.
- Rousseau, J. J. (1976). *Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens*. Mem Martins: Publicações Europa-américa.
- Rousseau, J. J. (1966). *Émile ou de l'éducation*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Savickas, M. L. (1999). The psychology of interests. In M. L. Savickas e A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: Meaning, measurement, and counseling use* (pp. 19-56). Palo Alto: Davies-Black Publishing.
- Sciacca, M. F. (1966). *O problema da educação*. São Paulo: Editora Herder, Vols. I e II.
- Simões, A. (2007). Bater não educa? – A problemática pedagógica dos castigos físicos infligidos pelos pais. *Psicologia, Educação e Cultura*, XI (1), 7-39.
- Simões, A. (2007). O que é a educação. In A. C. Fonseca, M. J. S. Santos e M. F. F. Gaspar (Eds.), *Psicologia e educação* (pp. 31-52). Coimbra: Edições Almedina.
- Titone, R. (1963). *Metodologia didattica*. Zürich : PAS- VERLAG.
- Urra, J. (2007). *O pequeno ditador: Da criança mimada ao adolescente agressivo*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Van den Bosch (2001). *A filosofia e a felicidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

A “severe sweetness”: Effort and interest in education.

According to the opinion presented and discussed in this paper, a severe short-coming of current education consists of assigning a minor role to effort, both in family education and in school education. In order to show that effort is a not-to-be by-passed factor in education, the point of view of some of the most note-worthy pedagogues is presented and based on it we argue that interest does not replace effort, but rather that it energizes and calls for it.

KEY-WORDS: Effort, Interest, Extrinsic motivation, Intrinsic motivation.

Une « sévère douceur » : Effort et intérêt en éducation.

D’après l’opinion ci-dessus, un grave défaut de l’éducation contemporaine est celui d’assigner à l’effort un rôle très peu important. Ceci, en ce qui concerne l’éducation familiale aussi bien que l’éducation scolaire. Afin de montrer que l’effort est un facteur incontournable en éducation, on présente le point de vue de quelques pédagogues parmi les plus notables et on défend que l’intérêt ne remplace pas l’effort, mais plutôt qu’il le dynamise et le réclame.

MOTS-CLÉS : Effort, Intérêt, Motivation extrinsèque, Motivation intrinsèque.