

## AFETO, COGNIÇÃO E INTERESSE: A CONTRIBUIÇÃO DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE PIAGET PARA PENSAR O DESINTERESSE ESCOLAR

Edvanderson Ramalho dos Santos<sup>1</sup>

Adriano Charles Ferreira<sup>2</sup>

Gilmar de Carvalho Cruz<sup>3</sup>

### RESUMO

Este ensaio examina a contribuição da Epistemologia Genética de Piaget na abordagem do desinteresse escolar, destacando suas implicações pedagógicas. Na primeira seção, analisa-se a indissociabilidade entre afeto e cognição, enfatizando a importância de considerar os aspectos emocionais no contexto educacional. A segunda seção explora os conceitos de interesse e dos dois sistemas afetivos na perspectiva da Epistemologia Genética, onde o interesse é o ponto de convergência entre esses sistemas, regulando forças internas e orientando a escolha de objetos correspondentes às necessidades do sujeito. A terceira seção discute as implicações pedagógicas da teoria piagetiana, ressaltando a importância de considerar a atividade interna dos estudantes, uma vez que as necessidades e os interesses atuam como componentes energéticos para a atividade intelectual, capacitando-os para uma abertura a diferentes formas de conhecimento. Na quarta seção, contextualizamos os princípios teóricos discutidos no ensaio com três exemplos concretos identificados na literatura, tais como a Sequência de Ensino por Investigação, estratégias criativas de crianças em contextos desafiadores e o Simulado Interdisciplinar das Nações Unidas. Concluimos que, ao apresentar desafios que geram lacunas e necessidades nos alunos, os professores podem envolvê-los afetivamente, ressaltando a importância e a função social do conhecimento a ser (re)construído pelos estudantes.

**Palavras-chave:** Construtivismo. Escola ativa. Afetividade. Emoções. Ensino Integral.

### AFFECTION, COGNITION, AND INTEREST: THE CONTRIBUTION OF PIAGET'S GENETIC EPISTEMOLOGY TO CONSIDER SCHOOL DISINTEREST

### ABSTRACT

This essay examines the contribution of Piaget's Genetic Epistemology to addressing school disengagement, highlighting its pedagogical implications. In the first section, the indissociability between affect and cognition is analyzed, emphasizing the importance of considering emotional aspects in the educational context. The second section explores the

---

<sup>1</sup> Licenciado em Geografia. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor EBTT do Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Araquari, SC. E-mail: [edvanderson.santos@ifc.edu.br](mailto:edvanderson.santos@ifc.edu.br)

<sup>2</sup> Licenciado em Geografia. Mestre e Doutor em Educação pela UEPG. Professor Colaborador na UEPG. Professor de Geografia na Educação Básica da Rede Estadual do Paraná (SEED-PR). E-mail: [adrianogeopg@gmail.com](mailto:adrianogeopg@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutor em Educação Física (UNICAMP). Professor Associado da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Campus Irati, PR. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. E-mail: [gilmaircruz@gmail.com](mailto:gilmaircruz@gmail.com)

concepts of interest and the two affective systems from the perspective of Genetic Epistemology, where interest is the point of convergence between these systems, regulating internal forces and guiding the choice of objects corresponding to the subject's needs. The third section discusses the pedagogical implications of Piagetian theory, highlighting the importance of considering students' internal activity, as needs and interests act as energetic components for intellectual activity, enabling them to open up to different forms of knowledge. In the fourth section, the theoretical principles discussed in the essay are contextualized with three specific examples identified in the literature, such as the Inquiry-Based Teaching Sequence, creative strategies of children in challenging contexts, and the Interdisciplinary Model United Nations Simulation. We conclude that by presenting challenges that generate gaps and needs in students, teachers can involve them affectively, emphasizing the importance and social function of knowledge to be (re)constructed by students.

**Keywords:** Constructivism. Active School. Affectivity. Emotions. Integral Education.

## Introdução

O panorama da produção acadêmica aponta para uma multiplicidade de causas para o desinteresse, que vão desde dinâmicas intra-sala de aula e a relação professor-aluno até questões de ordem macrossocial, como o currículo e o papel do Estado e da sociedade. Esse fenômeno se intensifica ao longo da trajetória dos alunos, impactando também a saúde dos docentes (Garcia, Halmenschlager; Brick, 2021). É crucial compreender que o desinteresse não se limita a um problema individual de estudantes ou professores, mas é um processo influenciado por fatores socioculturais que demanda a formulação de políticas educacionais.

Embora existam várias abordagens propostas para lidar com essa questão, é notável a escassez de pesquisas que se baseiam na Epistemologia Genética de Jean Piaget para discutir o desinteresse escolar (Santos, 2024). Ao longo de sua obra, Piaget evidenciou a inter-relação entre afeto, cognição e interesse. Nesse sentido, o presente ensaio tem como objetivo aprofundar a compreensão do conceito de interesse na teoria piagetiana e suas implicações pedagógicas para abordar o desinteresse escolar.

Apesar do desinteresse ser frequentemente apontado como uma das principais causas do fracasso escolar, percebe-se uma lacuna teórica na definição deste termo pelos agentes educacionais: embora todos reconheçam quando o aluno demonstra desinteresse, há pouca clareza sobre as estratégias eficazes para enfrentar esse problema. Neste contexto, ocorre uma confusão entre os conceitos de afetividade, motivação e interesse, levando a uma interpretação generalizada de tudo como desinteresse, o que muitas vezes resulta na atribuição exclusiva da responsabilidade aos alunos e ao seu ambiente familiar.

Baseados na Epistemologia Genética de Piaget (2014b), buscamos contribuir para este debate, distinguindo os elementos que são frequentemente confundidos nas discussões sobre desinteresse escolar. Acreditamos que essa análise possibilitará uma compreensão mais precisa das dinâmicas envolvidas no fenômeno do desinteresse, desmistificando conceitos que são erroneamente interligados. Ao adotar uma perspectiva piagetiana, pretendemos revelar os mecanismos subjacentes ao desinteresse, a fim de desenvolver estratégias mais eficazes para sua superação.

Observamos que há uma concepção predominante entre os professores (Santos, 2024) de que os alunos deveriam aceitar passivamente todo o conteúdo ensinado, independentemente de suas necessidades individuais, respostas ou interesses. Nessa perspectiva, o interesse é considerado como algo que pode ser ativado externamente, seja por meio de estímulos externos (como ameaças, influência familiar ou medicalização) ou por meio de metodologias de ensino.

Questionamos essa premissa, uma vez que o interesse não é uma resposta passiva que pode ser ativada de modo heterônomo. Piaget (2014b) destaca a importância da interação ativa e da busca por conhecimento que atenda às necessidades dos estudantes. Portanto, nosso ensaio propõe uma reflexão sobre a falha fundamental que é não considerar a atividade interna e o dinamismo mental dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, argumentando que nenhum malabarismo metodológico pode gerar um interesse genuíno se não houver um envolvimento intrínseco por parte do aluno.

O referencial teórico da epistemologia genética pode ser uma chave importante para desvendar esse problema. Isso, pois, Piaget (2014b) advoga pela indissociabilidade entre afeto e cognição na complexa relação entre o sistema afetivo e intelectual no processo de ensino e aprendizagem. Por afetividade, Piaget refere-se a tudo o que nos afeta, como as emoções, sentimentos e experiências emocionais, que acabam por influenciar o desenvolvimento cognitivo de cada pessoa. Com base no referencial teórico piagetiano, dispomos de um conjunto conceitual para explorar as interconexões entre afetividade, motivação e interesse, de um lado, e, de outro, a construção do conhecimento e as interações cognitivas (sujeito <----> objeto). Portanto, não se deve encarar o interesse como um atributo natural que se espera do aluno, nem considerar seu oposto, o desinteresse, como uma justificativa individual para o fracasso dos estudantes.

Nesse sentido, encorajamos uma análise crítica das abordagens convencionais e a adoção de uma perspectiva que reconheça a complexidade da relação entre afetividade, cognição e interesse no contexto educacional. Com base nisso, nas próximas seções, examinaremos mais de perto os

fundamentos da Epistemologia Genética de Piaget e como ela pode fornecer bases valiosas para compreender e abordar o desinteresse escolar.

### **1. Indissociabilidade afeto e cognição no desenvolvimento do sujeito**

Jean Piaget dedicou sua extensa obra à investigação dos processos de construção do conhecimento e compreensão do mundo pelos indivíduos (Piaget, 2014a). Ele fundamenta sua abordagem na ideia de que o desenvolvimento humano não é automático, pois ocorre por meio de estágios sequenciais nos quais os sujeitos assimilam novas informações e reestruturam seus esquemas mentais. Nesse processo ocorre uma interação constante e dialética entre afetividade e inteligência, componentes inseparáveis que se desenvolvem solidariamente, impulsionados pela organização progressiva das condutas (Piaget, 2014b). A afetividade, na perspectiva da Epistemologia Genética, abrange todas as influências que nos afetam, como emoções, sentimentos e experiências emocionais.

Piaget argumenta que as estruturas intelectuais e afetivas mantêm configurações correlatas em cada período e estágio de desenvolvimento. Logo, não existe estrutura sem sua contraparte energética, e cada nova estrutura corresponde a uma fórmula específica de regulação energética. A afetividade atua como fonte energética, influenciando o funcionamento da inteligência ao acelerar ou perturbar seu desenvolvimento, sem alterar as estruturas cognitivas. Essa interação é comparada por Piaget (2014b) ao combustível em um automóvel, que aciona o motor sem modificar a estrutura da máquina.

Piaget argumenta que cada mudança na conduta implica uma transformação de estrutura intelectual e uma alteração nas regulações energéticas afetivas. Por um lado, a inteligência constitui a estrutura das condutas, por outro, a afetividade, enquanto fonte energética, permanece potencial até que as estruturas mentais forneçam o poder transformador. Nesse contexto, a afetividade age regulando as energias internas e atribuindo valores às atividades. Portanto, a afetividade constitui a mola das ações, atribuindo “valor às atividades e lhes regula a energia. Mas, a afetividade não é nada sem a inteligência, que lhe fornece meios e esclarece fins” (Piaget, 1999, p. 65).

Apesar dos elementos afetivos poderem facilitar ou inibir a aprendizagem, eles não modificam as estruturas cognitivas. Exemplificando com o ensino de Matemática, um aluno motivado e emocionalmente envolvido demonstrará mais entusiasmo em seu estudo, facilitando a aprendizagem de uma operação específica. No entanto, apesar de compreender mais depressa, a operação em questão permanece inalterada. Por outro lado, um estudante que enfrenta bloqueios

afetivos ou sentimentos de inferioridade em relação à Matemática poderá encontrar mais dificuldades na compreensão da operação, cometendo erros, mas não inventando novas regras de adição.

Nesse contexto, Piaget (1998, p. 57) argumenta que todo estudante é capaz de desenvolver um bom raciocínio e aprender, “desde que se apele para a sua atividade e se consiga assim remover as inibições afetivas que lhe conferem com bastante frequência um sentimento de inferioridade”. Além disso, a compreensão da aprendizagem não pode ser reduzida apenas ao viés energético ou cognitivo (Rosso, 1998). Um enfoque que valorize somente elementos de ordem afetiva e motivacional tornaria ineficaz e fantasioso o trabalho docente. Da mesma forma, um ensino exclusivamente propedêutico, que negligencie os aspectos afetivos, pode resultar em desinteresse escolar, pois “o aluno que não percebe o sentido dos estudos que lhe são impostos – isto é, para onde o levam, que vantagens vai tirar daí, com que objetivo? – não consegue encontrar interesse nisso” (Dolle, 1993, p. 119). Portanto, é essencial considerar os afetivos e cognitivos para promover uma aprendizagem eficaz, evitando abordagens unilaterais que podem resultar em desinteresse escolar.

## **2. Os sistemas afetivos e o conceito de Interesse em Piaget**

Para compreendermos o conceito de interesse em Piaget, é imperativo recordar sua ligação ao funcionalismo de Claparède (2010). Piaget (2014b) concorda com os princípios funcionalistas do seu concidadão genebrino, que postulava que a vida de um organismo é uma busca constante pelo equilíbrio visando à sua conservação. Quando um sujeito se encontra em desequilíbrio, surge a necessidade (aspecto afetivo), desencadeando uma tendência à restauração do equilíbrio. Ampliando a interpretação funcionalista, Piaget enfatiza a indissociabilidade entre os sistemas afetivo e cognitivo, afirmando que “a necessidade supõe estruturas prévias, e o funcionamento cria novas estruturas” (p. 109). Piaget conclui que toda conduta é uma adaptação, e toda adaptação é a restauração do equilíbrio entre o organismo e o meio. Agimos apenas quando estamos desequilibrados, pois a necessidade desencadeia reações para satisfazê-la, visando à adaptação (novo equilíbrio), que ocorre na autorregulação entre assimilação e acomodação. Portanto, não há ato inteligente sem a percepção de lacunas, necessidades ou desequilíbrios.

Apesar de a necessidade ser a progenitora de reações nos indivíduos, é o interesse específico em determinado objeto que possibilita a satisfação dessa necessidade. Piaget compartilha com Claparède (2010) o conceito de interesse, entendendo-o como a relação afetiva

entre o sujeito com necessidades e os objetos que permitem satisfazê-las. O interesse surge quando há necessidade de um lado e um objeto adequado para satisfazê-la do outro. O interesse é o motor da conduta; algo não interessante é aquilo que não é suficiente para ativar a conduta. Piaget (2014b) recupera, assim, as duas leis do interesse promulgadas por Claparède (2010), considerando-as preciosas, pois correspondem aos dois sistemas que constituem a afetividade na Epistemologia Genética: o sistema de regulação interna das forças e o sistema de valores.

A primeira lei do interesse de Claparède (2010, p. 97) postula que “toda conduta é ditada por um interesse”. Não há atividade do sujeito sem algum interesse intrínseco ou extrínseco envolvido. Partindo dessa lei, Piaget (2014b) designa que o interesse funciona aqui como um *sistema regulador de energias*, o primeiro sistema afetivo. Nele, o interesse atua como dinamogenizador das ações a partir de uma dimensão de intensidade: o interesse pode ser forte, fraco ou nulo, independentemente de seu conteúdo. Ele atua, assim, na regulação de forças, onde um interesse muito forte mobiliza as energias até gastá-las, enquanto um interesse nulo não as mobiliza. Coisas que nos interessam liberam energia e mobilizam forças necessárias à ação; já o desinteresse age como um mecanismo protetor, interrompendo o gasto de energia “desnecessário” e reservando-a para situações mais fundamentais ao sujeito. Para ilustrar, basta comparar o trabalho realizado com interesse ao trabalho imposto externamente: o trabalho interessante é feito comodamente, ao passo que o mesmo trabalho parece exaustivo quando feito sem interesse intrínseco.

Essa primeira lei e o referido sistema afetivo regulador de energias têm uma implicação pedagógica: se o interesse é condição prévia de toda conduta, os métodos tradicionais tem uma forte relação com o desinteresse ao imporem uma alimentação antes do apetite, ou seja, antes que a necessidade e o interesse permitam assimilação. Nesse caso, uma resposta ao desinteresse estaria em um ensino ativo que considere as necessidades e aptidões individuais dos estudantes e dialogue com o seu dinamismo mental.

A segunda lei de Claparède (2010, p. 99) é a lei do interesse momentâneo: “em cada momento, um organismo age segundo a linha de seu maior interesse”. A cada instante um sujeito possui vários interesses, porém sempre há um interesse que domina os demais por ter maior valor. Para Piaget (2014b), essa lei corresponde ao segundo sistema afetivo, o *sistema das valorizações*, que trata da finalidade da ação. O interesse permite escolher os objetos correspondentes às necessidades, alcançando assim a satisfação dessas necessidades. Avaliando o desenvolvimento infantil, Piaget percebeu que os interesses formam sistemas, onde um interesse gera ou deriva de

outro, se subordinam uns aos outros e constituem agrupamentos e encaixes a partir de seus valores.

Estrutura-se, assim, uma dimensão de escala de valores, onde os valores são sistematizados em escalas cada vez duradouras sob a influência dos fatores morais. No seu aspecto de valor, o interesse regula a finalidade da ação, possibilitando que um fim seja escolhido entre tantos possíveis, que seja valorizado ou se subordine a outros interesses ou valores a título de meio. A escala de valores se configura em uma espécie de pirâmide, com valores supremos no topo e valores subordinados múltiplos na base.

Como o valor determina o interesse em dado momento, é crucial entender as escalas de valores dos estudantes. A escola como um todo deve diagnosticar, levar em consideração e dialogar com a escala de valores de seus alunos. A escola, assim, pode colaborar para elevar valores morais, científicos e culturais na escala de valores dos alunos, contribuindo para o interesse e valorização do conhecimento oferecido pela instituição. Implicações pedagógicas também incluem a realização de projetos interdisciplinares que problematizem o projeto de vida dos estudantes, mostrando a utilidade do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade para ampliar o campo de ação presente e futuro dos estudantes, o que pode reduzir o desinteresse escolar a médio e longo prazo.

Em resumo, para Piaget, o interesse representa o ponto de convergência entre os dois sistemas afetivos, atuando como um mecanismo de ligação entre as forças disponíveis no indivíduo (regulação interna) e a finalidade das ações em resposta ao ambiente externo (guiadas pela escala de valores de cada sujeito). *O interesse é a confluência entre intensidade e valor; regulando as forças necessárias para alcançar uma determinada finalidade.* Nesse fluxo, é o valor do objetivo que prevalece, pois o sistema de valores domina o sistema de regulações de forças. Em palavras de Piaget (2014b, p. 147): “o valor de um fim que determina a energia necessária a empregar para atingi-lo, e não a energia que está a disposição que determina o valor ou não valor do fim”. Essa abordagem destaca a importância de considerar não apenas a disponibilidade de forças, mas também a razão para vencer certa dificuldade e se o objetivo possui valor. Isso permite diferenciar valor da ação do custo da ação, o que explica por que um indivíduo pode optar por uma conduta mais dispendiosa, mas mais valorizada.

Quanto à definição de valor, Piaget (2014b) concebe que um objeto ou pessoa possui valor quando enriquece o campo de ação. O valor transcende a regulação interna, implicando uma troca afetiva com o mundo, estabelecendo uma ligação entre um objeto e as necessidades do sujeito. O

valor é o que conduz ao enriquecimento da ação, pois um objeto ou pessoa é valorizado por ser a fonte de novas atividades.

Diante dessas considerações sobre os sistemas afetivos em Piaget, percebemos que a afetividade desempenha um papel crucial na dinâmica entre emoções e cognição, influenciando diretamente a aprendizagem. A abordagem construtivista reconhece a centralidade do interesse na regulação das energias e na determinação dos valores, apontando para a necessidade de métodos educacionais que se alinhem com a dinâmica mental dos estudantes. A individualidade, a adaptação ao dinamismo mental e a promoção de um ambiente educacional que possibilite a expressão da curiosidade dos educandos tornam-se elementos fundamentais para o sucesso pedagógico. Além disso, a compreensão do valor como um enriquecimento do campo de ação destaca a importância de uma prática educativa que vá além da mera transmissão de conhecimento, promovendo experiências significativas que contribuam para a expansão do repertório cognitivo e afetivo dos alunos.

### **3. Implicações pedagógicas dos sistemas afetivos piagetianos na promoção do interesse**

Os postulados da Epistemologia Genética destacam a importância dos sistemas afetivos e do mecanismo de interesse na promoção do aprendizado. Esses sistemas denotam a necessidade de considerar a atividade interna dos estudantes, onde seus interesses e necessidades agem como impulsionadores para a atividade intelectual, capacitando-os para uma abertura a diferentes formas de conhecimento. Sob uma perspectiva educacional, isso implica adotar o princípio de que o conhecimento é uma construção contínua, impulsionada por desafios e problematizações relacionadas à realidade dos alunos.

Diante disso, Rosso (1998) sugere direcionar os elementos motores da ciência, como a *problematização*, para o ambiente pedagógico. A solução dos problemas possibilita uma interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento que vai além da simples manipulação, pois envolve um comprometimento pessoal ao provocar o sujeito a responder ou dominar o objeto em relação à sua vida. Esta relação desafia o pensamento e mobiliza as energias psíquicas para a aprendizagem, como Piaget (2014b, p. 100) destaca: “quando a dificuldade não é grande demais nem lhe parece intransponível, ela (a criança) cria uma valorização sob a forma de vencer”. Além disso, o adolescente, em especial, sente prazer e investe energia para construir conhecimentos necessários para vencer desafios propostos (Uller, 2006). No entanto, esse processo requer do professor o conhecimento do dinamismo mental de seus alunos, pois desafios que ultrapassam ou ficam aquém das capacidades cognitivas dos alunos resultarão em frustração ou apatia (Rosso, 1998).

Nessa perspectiva, o desinteresse pode estar relacionado ao desajuste na dosagem dos desafios em relação às estruturas mentais dos estudantes, levando a uma falta de prazer na aprendizagem. Como os sujeitos são desequilibrados apenas quando desafiados em níveis ligeiramente superiores às suas capacidades mentais atuais, não ocorre trabalho mental se o aluno é incapaz de assimilar um alimento intelectual por não apresentar as estruturas mentais necessárias ou por ser algo alheio à sua realidade, como também se o docente “aliviar” e “pré-digerir” o conhecimento ao seu aluno que permanece passivo ou memorizando mecanicamente conteúdos. Nesse caso, o professor estará freando ou retardando o desenvolvimento do discente, levando-o a um contexto de desnutrição intelectual (Rosso, 1998), apatia e desinteresse. Além disso, é crucial reconhecer a evolução mental, onde a alimentação intelectual deve ser adaptada às idades e considerar os interesses e necessidades de cada período (Piaget, 1985).

Em vez de um ensino centrado no professor ou no conteúdo programático, é necessário adotar uma perspectiva que gire em torno da *interatividade do sujeito*, levando em conta suas necessidades, interesses e atividade mental. É justamente a insistência do ensino tradicional, expositivo e passivo que é criticada por Piaget (1998, p. 59): “a verdadeira causa dos fracassos da educação formal decorre pois essencialmente do fato de se principiar pela linguagem (...) ao invés de o fazer pela ação real e material”. Esse ponto de vista é reforçado por Carraher, Carraher e Schliemann (1982), que observaram que crianças de contextos socioeconômicos desfavorecidos apresentavam bom desempenho matemático em situações naturais, mas enfrentavam dificuldades em situações formais de aprendizado escolar, pois estas não consideravam os métodos naturais que essas crianças empregavam para resolver problemas. Na metáfora que intitula este trabalho: eram alunos que na vida tiravam nota dez, mas na escola, zero.

A abordagem desse trio de autores ultrapassa visões individualizantes, destacando que o fracasso escolar de crianças em situação de vulnerabilidade econômica é, na verdade, um fracasso da escola. Isso porque eles apontam a incapacidade da instituição escolar em avaliar adequadamente as habilidades dos alunos, pois ignora seus processos naturais de aprendizado, o conhecimento prático que possuem, bem como seu contexto de vida, necessidades e atividades reais voltadas para a aprendizagem. Em outras palavras, a prática escolar negligencia as experiências culturais diversificadas dos alunos ao impor métodos padronizados de ensino que dificultam seu processo de aprendizagem.

Partindo da teoria piagetiana, argumentamos que uma parcela dos estudantes, ao não encontrar significado nos estudos e permanecer em um estado de não aprendizagem, acaba por se

desinteressar e desvalorizar as atividades escolares. Nesse contexto, o desinteresse estaria intrinsecamente ligado à falta de diálogo entre a escola e a cultura, necessidades e interesses dos jovens contemporâneos, provenientes de diversas classes sociais, tribos urbanas e contextos de vida. Dessa forma, questionamos se o desinteresse dos estudantes não estaria relacionado à sua dificuldade de adaptação ao tipo de ensino passivo oferecido.

Nessa hipótese, tais alunos poderiam manifestar uma atitude mais proativa caso o conhecimento fosse transmitido por meio de um ensino ativo, no qual os problemas emergissem de situações concretas, dialogando diretamente com seus interesses e atividades reais dos estudantes. Esse processo exige a consideração do papel interativo do sujeito na ação, envolvendo-se intelectualmente, e a necessidade de significado para o aprendizado.

Os *métodos ativos* distinguem-se pela valorização das iniciativas e esforços espontâneos dos estudantes. Como a vida coletiva é indispensável ao desenvolvimento da personalidade, a escola ativa, concebida por Piaget (1998, p. 62), preconiza uma “comunidade de trabalho, com alternâncias entre o trabalho individual e o trabalho de grupo”, priorizando a pesquisa coletiva e valorizando a vida social dos alunos, fomentando o autogoverno. Nesse contexto, é mais relevante aprender em cooperação com colegas e professores, participando de experiências vividas, mesmo dependendo tempo em tentativas e erros, do que receber verdades prontas para memorização. Adquirir autonomia na conquista do conhecimento permite ao aluno desenvolver um método “que lhe será útil por toda a vida e aumentará permanentemente a sua curiosidade (...) aprenderá ele a fazer por si mesmo funcionar a sua razão e construirá livremente suas noções” (p. 54).

Os métodos ativos revelam-se estratégico para navegar pela instabilidade das transformações incessantes da modernidade líquida (Bauman, 2001), onde os conhecimentos tornam-se obsoletos em um tempo menor que a duração da formação. Desse modo, um saber operativo e autônomo, que promove o desenvolvimento da inteligência, capacitará o aluno a enfrentar ao longo de sua vida os diversos desafios de um mundo imerso em incertezas.

Os preceitos construtivistas, que defendem a reconstrução do conhecimento pelo aluno, e a ênfase na afetividade como motor da atividade intelectual, não excluem as interações essenciais dos alunos com seus colegas e professores. Partir dos interesses dos alunos não implica concebê-los como um centro isolado do processo de aprendizagem. O aluno construtivista não é um centro pensante fechado em si mesmo. Pelo contrário, é alguém ativo, que aprende e constrói conhecimento por meio da interação com os outros.

Assim, o diálogo com os interesses e valores dos alunos para desafiá-los na dosagem adequada não indica um papel passivo para o docente. Como Rosso (1998) ilustra através da

metáfora da escola e do cinema: se não faz mais sentido o docente ser o ator principal e o aluno um mero espectador, qual o papel do professor no ensino com bases construtivistas? O de plateia passiva, que observa tudo da poltrona e que não interfere nos rumos do filme? O de assistente de palco, que apenas serve o ator principal? O de figurante, que sem relevância, se limita a compor a paisagem humana das cenas? O de roteirista, que cria o caminho pelo qual se irá desenrolar as ações do filme? O de diretor, que busca intervir a todo momento nas ações dos artistas durante a execução do roteiro? Ou o de contracena, aquele ator que *faz provocações, desafios, dá suporte e interage* com o ator principal, para que este mostre todo o seu potencial artístico? Defendemos que o papel do professor é esse último: ser um ator coadjuvante que conhece o potencial do ator principal, e assim age indiretamente, contracenando e interagindo com os alunos no sentido de propor problemas desafiadores e desequilibradores que os levem a ser os mais ativos possíveis.

Essa abordagem demanda uma atuação docente qualificada e descentrada, na qual o professor deve possuir domínio tanto dos conteúdos programáticos de sua disciplina quanto do conhecimento das necessidades, lacunas e interesses de seus alunos. É a partir dessa interseção que o professor se capacita para apresentar desafios significativos capazes de provocar desequilíbrios nos alunos, levando-os a perceber que seus instrumentos cognitivos e raciocínios habituais não são suficientes para a resolução. Ao agir dessa forma, o professor estará “contracenando com o aluno” para fazer fluir nele o interesse e uma satisfação intelectual e o desejo de aprender mais e melhor. Adotar uma postura construtivista significa acreditar que há aspectos positivos a serem explorados no aluno, evitando concentrar-se apenas nos elementos negativos e nas ausências, como as representações sociais dos professores sobre os estudantes se ancoram em geral (Santos, 2013).

Na realidade brasileira, caracterizada por desafios estruturais, limitado tempo para a preparação de aulas, rigidez do currículo e escassos estímulos à formação contínua dos professores, a aplicação dos princípios construtivistas, que exigem uma abordagem mais personalizada e interativa, torna-se particularmente desafiadora. Ainda assim, é crucial reconhecer a importância de esforços coletivos para superar essas barreiras. O estabelecimento de políticas educacionais que valorizem a formação docente, proporcione condições adequadas de trabalho, valorização salarial e com uma reforma curricular crítica são essenciais se a intenção é transformar a realidade educacional do país.

Um ensino pautado nos princípios construtivistas se opõe vigorosamente ao modelo tradicional de “transmissão-repetição-cópia”, que culmina no armazenamento de ideias inertes,

monotonia e desinteresse. Essa perspectiva, fundamentada no empirismo/behaviorismo, concebe o processo de aprendizagem como uma caixa preta, onde a relação entre estímulos (entradas) e recompensas (saídas) ocorre de maneira direta, negligenciando os elementos afetivos e a organização cognitiva do sujeito na construção do conhecimento. No âmbito desse modelo, a motivação para a aprendizagem é induzida por meio de avaliações coercitivas, evidenciando um interesse heterônomo, externamente originado, associado a memorização e vinculado a recompensas.

Baseando-se nas leis do interesse de Claparède (2010) e no entendimento dos sistemas afetivos de Piaget (2014b), observamos que essa abordagem tradicional resulta em um processo de aprendizagem árduo e desprovido de significado, em contraposição ao aprendizado significativo e aplicável à vida proposto pelo construtivismo genético. Esse cenário se reflete nas constatações da revisão de literatura sobre desinteresse (Santos, 2024), evidenciando que os estudantes, ao adotarem uma visão instrumental em relação aos estudos, onde os exames se tornam um fim em si mesmos (estudar para obter nota; obter nota para avançar de ano; passar no vestibular, etc.), acabam por se desiludir ao longo de seu percurso educacional. Esse enfoque leva os estudantes a buscarem metas de desempenho visando benefícios imediatos, desvalorizando as metas de aprendizagem. O resultado disso são atitudes heterônomas, como a priorização da nota em detrimento do valor do conhecimento, a participação em atividades escolares com o princípio do mínimo esforço, a baixa autoestima e a falta de disposição para enfrentar desafios nas disciplinas consideradas difíceis. Assim, o engajamento em atividades acadêmicas, como tarefas e provas, ocorre apenas quando estas “valem nota” (Flores Macia; Gomez Bastida, 2010).

Se o desinteresse reside no fato de um ensino a base da memorização, ameaças ou recompensas que relegam ao aluno a um papel passivo, a solução na perspectiva da Epistemologia Genética é um ensino ativo que considera a dimensão afetiva do estudante. Nesse contexto, o estudante torna-se protagonista na construção do conhecimento, contracenando com um professor que propõe desafios adequados, estimulantes e propícios ao desenvolvimento da inteligência. Defendemos que o educador pode resgatar o aluno do estado de desinteresse e apatia ao envolver-se ativamente com o dinamismo mental do estudante, por meio de um ensino ativo. Dessa forma, o professor pode apresentar e problematizar situações que desequilibrem os alunos, criando lacunas e necessidades que funcionam como catalisadores para o despertar do interesse. Nesse cenário, o desequilíbrio, ao suscitar o sentimento de falta, mobiliza a afetividade, que desempenha o papel de mola propulsora e combustível para o desenvolvimento mental, atribuindo valor às atividades escolares e liberando energias para construir o aprendizado.

Outra operação afetiva explorada por Piaget (2014b) e relevante para a discussão sobre desinteresse é a *vontade*. Quando ocorre um conflito entre uma tendência forte (oriunda da configuração momentânea) e outra fraca (oriunda da escala de valores), o ato de vontade consiste em inverter essa relação, optando pela conduta que era inicialmente menos desejada. Somos frequentemente perturbados por configurações perceptivas momentâneas que nos fazem “esquecer” o propósito maior de determinada ação.

Por exemplo, um estudante que precisa estudar para um seminário pode ser facilmente atraído por uma tendência repentina de assistir à nova temporada lançada de sua série favorita na internet. O ato de vontade emerge como meio de se libertar da configuração do momento por meio da operação de descentração: lembrando o objetivo, propósito e valor da atividade ou adotando o ponto de vista futuro, imaginando a satisfação decorrente da resolução do problema, o que conduzirá a uma expansão do eu. A descentração coloca o problema em um campo de comparação mais amplo, realocando a conduta de acordo com a escala normal dos valores do sujeito. A força de uma tendência é sempre relativa à configuração. O desejo é intenso em determinada situação na medida em que o sujeito esquece o passado ou o futuro imediato, pois “um valor está, a cada momento, sujeito às flutuações segundo os termos da comparação” (Piaget, 2014b, p. 246).

Indivíduos com pouca vontade são instáveis, acreditam em certos valores, mas facilmente os esquecem diante das perturbações do momento. Por outro lado, um sujeito com vontade sabe estabelecer metas precisas para sua existência, trabalho, obras e relações sociais, mantendo-se fiel aos valores escolhidos por ele.

No âmbito educacional e em relação ao desinteresse, um dos objetivos da escola é desenvolver nos alunos valores suficientemente fortes para possibilitar a descentração em relação às tendências do momento para eles se manterem focados em seus objetivos. Mais do que repreender ou culpar os alunos instáveis, o professor deve agir para ampliar os termos de comparação, facilitando a descentração e modificando, assim, a força das tendências em jogo ao realocar os valores que estavam esquecidos em primeiro plano. A escola deve promover a conscientização dos objetivos, propósitos e valores das atividades, estimulando uma visão de longo prazo para sustentar a motivação dos estudantes. Nesse contexto, o desenvolvimento da capacidade operatória e autonomia torna-se essencial.

A *formação da personalidade* na adolescência também representa uma transformação afetiva crucial para abordar o desinteresse escolar. Segundo Piaget (2014b), nesse período, os

adolescentes buscam construir teorias fundamentadas em ideais coletivos que podem servir como fonte de inspiração ou contraponto à sociedade atual, levando-os a aderir a uma escala de valores e a um programa de vida. Como Uller (2006, p. 51) demonstrou em sua pesquisa, o adolescente, por vezes, “deixa de ser ele mesmo, deixa seus ideais para assumir os ideais do seu grupo, confunde o seu eu com o seu meio. Tem a capacidade de se colocar no lugar do seu igual e assumir as mesmas posturas e ideais”. A capacidade de descentração, altruísmo e inserção no corpo social, inerente aos adolescentes, deve ser potencializada pela escola por meio de práticas pedagógicas significativas, como trabalhos em grupos que abordem questões sociais e projetos de vida.

É imperativo transformar a sala de aula em um espaço de convivência social, refletindo conflitos e problemas sociais que exigem soluções (Dewey, 2010), ao invés de ser um ambiente com sujeitos isolados apenas copiando do quadro ou ouvindo “palestras” dos professores com pouca (ou nenhuma) interação. Ao adotar abordagens construtivistas, contribuimos para a formação de escalas de valores significativas para esses adolescentes, que, assim, verão sentido nos estudos. A prática pedagógica deve visar um ensino que auxilie os adolescentes a atingir o período das operações formais, permitindo que suas ações ultrapassem as fronteiras do real e originem valores como igualdade, justiça e solidariedade.

O pleno desenvolvimento da personalidade implica autonomia moral e intelectual. Nesse sentido, seria possível formar personalidades autônomas com técnicas que impliquem constrangimento intelectual ou moral? Piaget (2014b) responde que não, uma vez que a imposição externa de disciplina ou informações sem significado ao discente resulta em conformismo e mantém o eu centralizado, sem experiências de reciprocidade com os outros. Assim, desenvolver sujeitos com personalidade e descentrados, interessados em questões coletivas e no conhecimento acumulado pela humanidade, demanda a implementação de métodos de ensino ativos combinados com um ambiente escolar democrático, onde os alunos constroem o conhecimento e a disciplina por si mesmos.

Nesse contexto, Silva et al. (2023) demonstraram que mesmo em ambientes caracterizados pela falta de suporte familiar e da influência negativa presente no entorno escolar, a implementação de uma gestão democrática pode desempenhar um papel crucial na formação cidadã dos alunos das escolas públicas. Ao promover a participação ativa dos estudantes e incentivar o protagonismo juvenil, a gestão democrática possibilita o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica dos alunos.

Outra estratégia para efetivar um ensino que tenha como alavanca o interesse intrínseco dos estudantes é aproveitar a *tendência natural dos indivíduos aos jogos*. Psicólogos funcionalistas, desde Claparède (2010), destacam que jogos e atividades lúdicas são de natureza funcional para o desenvolvimento humano, constituindo recursos valiosos capazes de estimular o interesse e tornar o aprendizado uma experiência prazerosa (Nassif, Campos, 2005). Piaget (2014b) compartilha dessa perspectiva, enfatizando que o jogo é a expressão máxima do processo de assimilação, no qual o sujeito emprega um esquema já presente em sua estrutura cognitiva para seu próprio deleite.

O epistemólogo suíço também observou uma progressão nas preferências de jogos ao longo do desenvolvimento infantil, começando com a predominância de jogos de exercício, passando pela fase do jogo simbólico na primeira infância, até culminar na preferência por jogos de regras na fase adulta (note-se que a maioria dos jogos de adultos são jogos de regras). Isso se justifica porque o jogo de regras é um reflexo da vida coletiva e social, proporcionando simultaneamente o prazer da convivência e a disciplina compartilhada. Dessa forma, a educação pode se beneficiar dessa dinâmica, adaptando jogos pedagógicos de acordo com o estágio de desenvolvimento dos estudantes. Lima, Saboia e Pequeno (2023) atestaram a eficácia do lúdico como recurso pedagógico, evidenciando que esse recurso aprimora o desempenho educacional e diminui o desinteresse escolar. No contexto da adolescência, a adoção estratégica de jogos regrados e coletivos, como será exemplificado na próxima seção, destacam-se como uma alternativa pertinente para minimizar o desinteresse escolar.

#### **4. Exemplos de aplicações pedagógicas dos princípios da Epistemologia Genética para minimizar o desinteresse escolar**

Os postulados de Piaget discutidos neste ensaio reforçam a necessidade de uma mudança de paradigma na educação. Essa mudança preconiza a inversão do centro de gravidade do processo educativo, orientando-o para a órbita dos interesses dos alunos, deixando de se concentrar exclusivamente na figura do professor ou em um currículo rigidamente definido. Nos princípios construtivistas, a educação deve ter como ponto central um aluno ativo, participativo e constantemente engajado em comunicação com seus pares. Desafios significativos devem ser apresentados por um professor que assume o papel de ator coadjuvante, potencializando ao máximo a expansão das atividades de cada aluno.

Diante das limitações estruturais educacionais existentes, das obrigações curriculares e salas lotadas, os professores enfrentam desafios consideráveis para aplicar plenamente os princípios construtivistas de um ensino ativo que coloca o interesse como impulsionador do aprendizado. Apesar dessas restrições, surge a pergunta: por que o professor não pode buscar práticas que, mesmo de forma limitada, estejam alinhadas a esses princípios?

Por exemplo, é possível pensar em estratégias como a implementação de um “bimestre do interesse”, no qual os alunos desenvolvem e apresentam projetos relacionados aos seus interesses e aptidões, conectando-os aos tópicos da ementa da disciplina. Além disso, o professor pode criar desafios, organizar simulados, aulas de campo e problemas práticos que exigem o emprego dos conhecimentos da disciplina para sua resolução. A organização de trabalhos em equipe e jogos coletivos também pode ser explorada, demandando uma variedade de aptidões dos participantes para sua execução.

Mesmo diante das limitações, há espaço para práticas pedagógicas que busquem integrar os princípios construtivistas, contribuindo para uma educação mais alinhada aos interesses e potencialidades dos estudantes. Três exemplos de atividades pedagógicas identificadas na literatura (Santos, 2024) demonstram a aplicação de princípios construtivistas mesmo diante limitações de estrutura e do currículo.

Em consonância com a proposta de Rosso (1998) de integrar os elementos do motor da ciência, como a problematização, ao contexto pedagógico, Baptista, Lawall e Clement (2020) conceberam uma Sequência de Ensino por Investigação voltada para a compreensão da gravitação, utilizando o fenômeno da maré, presente no cotidiano dos alunos, como ponto de partida. Os estudantes foram incentivados a formular hipóteses, testá-las e buscar soluções, promovendo a capacidade de adaptação dinâmica a novas realidades e desafios. Os resultados dessa atividade demonstraram sucesso em desenvolver a autonomia intelectual e à aprendizagem significativa dos alunos.

Por sua vez, Lima e Oliveira (2023), em uma pesquisa etnográfica com crianças de uma escola precária no interior do Maranhão, evidenciaram que, mesmo diante de um currículo rígido e recursos limitados, as crianças desenvolviam estratégias criativas para escapar da rotina imposta pelos currículos escolares. Explorando sua imaginação e curiosidade, as crianças conduziam atividades como experimentos com a aerodinâmica de garrafas plásticas e a criação de relógios de papel. Este exemplo ilustra como a teoria construtivista pode se manifestar na prática ao enfatizar a importância de romper com prescrições normativas inflexíveis, direcionando a atenção para as brincadeiras infantis e criando ambientes propícios para o aprender brincando.

O Simulado Interdisciplinar das Nações Unidas do IFC Araquari (SINUCA IFC destaca-se como o terceiro exemplo (Santos *et al.*, 2021). É uma atividade elaborada para simular discussões internacionais nas Nações Unidas, um tema que poderia parecer distante da realidade dos alunos. Nessa simulação, os estudantes são distribuídos em equipes para representarem países, cada um contribuindo com suas habilidades e interesses específicos, como pesquisa, oratória, debates, danças, culinária, gerenciamento de redes sociais e representação da imprensa. Essa abordagem interativa e participativa proporciona aos alunos a oportunidade de estudar e vivenciar a cultura e aspectos políticos de diferentes países, promovendo a reflexão sobre ideias coletivas de sociedade durante os debates. Além disso, a distribuição dos alunos em equipes para representar diferentes países promove a interação constante entre eles, estimulando a comunicação e o trabalho colaborativo.

Os resultados positivos nas edições de 2018, 2019 e 2021 do SINUCA IFC (Santos *et al.* 2021), em termos de autoavaliação, participação e desenvolvimento de aptidões dos alunos, confirmam as possibilidades de aplicação construtivista dos princípios abordados neste ensaio. Durante as semanas que antecedem o SINUCA e no dia do evento, a escola assume um protagonismo inusitado nas redes sociais dos alunos, deslocando-se para os tradicionais universos digitais paralelos associados a eles. Este fenômeno revela a capacidade do evento em ocupar e impactar espaços antes considerados distantes do âmbito escolar.

Além disso, a atmosfera de envolvimento e entusiasmo cria uma memória afetiva associada ao evento, gerando uma ligação emocional que ultrapassa as fronteiras tradicionais da aprendizagem formal. Esse engajamento emocional é crucial para a promoção da aprendizagem significativa, alinhando-se com os conceitos de afetividade de Piaget. A experiência do SINUCA não é apenas educacional, mas também emocionalmente marcante, estabelecendo uma conexão duradoura entre os alunos, os conteúdos abordados e a própria instituição de ensino. O evento transforma-se em uma experiência que transcende os limites da sala de aula, moldando a relação afetiva dos alunos com o conhecimento, a escola e uns aos outros.

Por meio de atividades como essas, que conferem um papel interativo aos alunos, a escola construtivista busca permitir que cada um contribua, expanda sua atividade e construa uma personalidade com valores firmes e estáveis, formando um sujeito de forte vontade. Esse processo, por ser uma abordagem centrada nos interesses e na participação ativa dos estudantes, contribui para o desenvolvimento da personalidade, a estruturação de escalas de valores e teorias de transformação da realidade.

### Considerações finais

Ao longo deste ensaio, buscamos fornecer fundamentos valiosos para a discussão do desinteresse escolar, ancorados no referencial teórico da Epistemologia Genética de Piaget. Os conceitos sobre interesse e sistemas afetivos desenvolvidos por Piaget não apenas oferecem uma compreensão profunda do sujeito em desenvolvimento, mas também se revelam como uma chave teórica essencial para pensar transformações educativas significativas. Ao explorar a indissociabilidade entre afeto e cognição, percebemos que a promoção do interesse vai além de uma mera questão de metodologia; é, na verdade, um convite para a construção de uma conexão emocional genuína com o conhecimento. Ao reconhecer a singularidade de cada aluno, a escola pode se transformar em um ambiente que nutre a curiosidade e a paixão pelo aprendizado.

A abordagem tradicional do ensino, caracterizada por currículos fechados e uma visão de conhecimento como mera reprodução, torna-se cada vez mais obsoleta em um mundo em constantes mudanças. Essa perspectiva não só aumenta o desinteresse dos estudantes, mas também contribui para a formação de sujeitos anacrônicos, incapazes de enfrentar as rápidas transformações contemporâneas da modernidade líquida.

Se contrapondo a esse modelo, a Epistemologia Genética, ancorada em seus princípios construtivistas, revela-se como uma das possibilidades para atenuar o desinteresse escolar, direcionando a atenção dos conhecimentos meramente memorativos para conceitos operatórios e formais passíveis de adaptação aos variados contextos. Ao introduzir problemas educacionais que suscitem lacunas e necessidades nos estudantes, os professores têm o potencial de engajá-los de forma afetiva e emocional, destacando a pertinência e a função social dos saberes transmitidos. Essa abordagem capacita os alunos a enfrentarem a multiplicidade de informações na contemporaneidade, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e contextualizada.

Nesse contexto, as estratégias discutidas neste ensaio convergem para a criação de um ambiente educacional que estimula o interesse intrínseco dos estudantes. Valorizando a autonomia, cooperação social e o prazer nas atividades lúdicas, essas abordagens respeitam não apenas a natureza do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social delineado por Piaget, como também oferecem soluções práticas para minimizar o desinteresse escolar. Tais práticas contribuem para a formação integral dos estudantes e promovem a autonomia, preparando-os para a aprendizagem ao longo da vida.

No entanto, é imprescindível ressaltar que a execução efetiva dos métodos construtivistas, delineados neste ensaio teórico, requer uma valorização significativa das condições laborais dos professores. Isso implica a adoção de medidas práticas, tais como o fomento à formação contínua,

a diminuição da carga de trabalho por meio da redução do número de turmas e alunos por professor, a asseguaração de salários que reflitam a complexidade da função docente, além da alocação apropriada de tempo para a preparação de aulas e a condução de projetos interdisciplinares. Esses elementos representam pilares essenciais para facultar que os educadores desempenhem de maneira eficaz seus papéis como “atores coadjuvantes” que extraem o máximo do potencial dos seus educandos.

Finalmente, as reflexões deste ensaio são um convite para repensar e reinventar práticas pedagógicas, vislumbrando um futuro no qual a sala de aula se torna um espaço vivo, pulsante e adaptável. Através de abordagens construtivistas, diálogo constante e integração de elementos lúdicos, a educação pode transcender os limites físicos da escola, transformando-se em uma jornada afetiva e interativa. Essa visão não apenas responde ao desafio do desinteresse, mas também prepara os estudantes para se tornarem protagonistas de suas próprias trajetórias educacionais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais resiliente, criativa e apta a enfrentar os desafios do século XXI.

## Referências

- BAPTISTA, C. M. F.; LAWALL, I. T.; CLEMENT, L. Significados produzidos por estudantes do ensino médio sobre fenômeno das marés em aulas investigativas. **Revista electrónica de investigación en educación en ciencias**, Tandil, Argentina, v. 15, n. 1, p. 33-49, jul. 2020.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. Na vida dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da Matemática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 79-86, ago. 1982.
- CLAPARÈDE, E. Psicologia, biologia, educação. In: PETRAGLIA, I; DIAS, E T. D. M. (orgs). **Édourd Claparède**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. p. 37-110.
- DEWEY, J. Porque o ato de pensar reflexivo deve constituir um fim educacional. In: ROMÃO, J. E., RODRIGUES, V. L. (Orgs.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. p. 111-128.
- DOLLE, J. M. **Para além de Freud a Piaget**: referenciais para novas perspectivas em psicologia. Petrópolis, RJ: Vozes. 1993.
- FLORES MACIAS, R. C.; GOMEZ BASTIDA, J. Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. **REDIE**, Ensenada, México, v. 12, n. 1, p. 1-18, maio 2010.

GARCIA, A L. C.; HALMENSCHLAGER, K. R.; BRICK, E M. B. Desinteresse escolar: um estudo sobre o tema a partir de teses e dissertações. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, RS, v. 36, n. 114, p. 280–300, maio/ago. 2021. doi: 10.21527/2179-1309.2021.114.280-300.

LIMA, A.; OLIVEIRA, D. A. A garrafinha de refrigerante, o relógio de papel e a força: invenções, criações e imaginações infantis para aprender brincando em um currículo. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n. 2, p. 1-16, maio/ago 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/67154/38094>. Acesso em 07 nov. 2023.

LIMA, J. F. C., SABOIA, L. A. N.; PEQUENO, L. L. C. O Lúdico como Recurso Pedagógico: Um estudo de caso em uma turma do 5º ano em uma escola particular de Fortaleza. **Revista Educação & Ensino**, Fortaleza, v. 7, n. 2, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/494/365>. Acesso em: 20 fev. 2024.

NASSIF, L. E.; CAMPOS, R. H. F. Édouard Claparède (1873-1940): interesse, afetividade e inteligência na concepção da psicologia funcional. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, Belo Horizonte, v. 9, p. 91–104, 2005.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

PIAGET, J. Prêmio Erasmo 1972. In: PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a Inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak, 2014a. p. 19-29.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1985.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak, 2014b.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

ROSSO, A. J. **A correlação no contexto do ensino de Biologia**: implicações psicopedagógicas e epistemológicas. 1998. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências Naturais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1998.

ROUSSEAU, J. J.. **Emílio ou, da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, E. R. Desinteresse escolar: revisão de literatura (2007-2021) em teses, dissertações e artigos de periódicos da América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, ago. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/>. Acesso em 20 fev. 2024.

SANTOS, E. R. **Representações sociais de professores do ensino básico sobre a indisciplina escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2013. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1193/1/Edvanderson%20Ramalho%20Santos.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2022.

SANTOS, E. R.; MOLLOSSI, L. F. S. B.; FREITAS, D. A. F; ANDRADE, L. A. R. A. Tacada Interdisciplinar: Sinuca: Simulado Interdisciplinar das Nações Unida do IFC Campus Araquari. **Revista Mais Educação**, v.4, n. 2, p.1212-1222, abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.51778/2595-9611.v4i2>. Disponível em: <https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv4-n2-abril-2021/103>. Acesso em: 04 nov. 2021.

SILVA; A. O.; SILVA, A. L. N.; BRITO, F. R. S.; NUNES, P. C. O.; MARQUES, J. P. Gestão democrática e formação cidadã dos alunos do ensino fundamental. **Revista Educação & Ensino**, Fortaleza, v. 7, n. 1, jan./jun. 2023. ISSN: 2594-4444 Disponível em: <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/406/346>  
Acesso em: 20 fev. 2024.

ULLER, W. **Afetividade e cognição no ensino médio**: a desconstrução do racionalismo pedagógico. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2006.

**Recebido em:** 20/03/2024

**Aprovado em:** 30/05/2024