

O desencantamento com o aprender na escola: o que dizem professores e alunos⁷

Roseli Fernandes Lins Caldas

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Universidade Paulista

Maria Martha Costa Hübner

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo principal verificar se há elevação gradual do desencantamento dos alunos com o aprender na escola à medida que avançam as séries escolares. A coleta de dados foi realizada a partir das respostas de alunos e professores a questionários específicos para cada grupo de sujeitos. Os resultados indicaram, confirmando a literatura, que a maioria dos alunos se desencanta com o aprender na escola, à medida que avança nas séries escolares. A concepção de que aprender na escola é “*Muito legal*” diminuiu com a progressão das séries escolares e incidência de alunos que “não gostam de aprender na escola”, aumenta gradualmente com a elevação das séries escolares. As respostas dos professores também indicam alterações semelhantes, quanto à concepção dos alunos sobre o aprender na escola. Assim, na opinião de professores e alunos, o aprender na escola é cada vez menos apreciado pela maioria dos alunos, à medida que crescem.

Palavras-chaves: Desencantamento; Motivação; Aprender; Comportamento; Escola.

THE DISILLUSION WITH LEARNING AT SCHOOL: WHAT TEACHER AND STUDENTS SAY FROM KINDERGARTEN TO ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: The present work aimed to check if there is a gradual raising of the students disillusion with school learning as the grades proceed. The data was collected by the teachers and student's answers to specific questionnaires for each group. The results reassured the literature in the point that most of the students become disinterested with learning at school as they reach higher grades. The idea that learning at school is “very cool” lowered in higher grades and the incidence of students who don't like to learn at school raised in higher grades. Teachers' answers are also similar when related to the conception of learning at school. Thus, teachers and students agree that learning at school becomes less and less appreciated as students grow up.

Keywords: Disillusion; Motivation; Learning; Behavior; School.

Introdução

A inquietação que originou este trabalho teve início a partir da minha observação e contato com os alunos no dia-a-dia escolar, através do serviço de Psicologia Escolar em uma escola particular de grande porte em São Paulo.

⁷ Baseado na Dissertação de Mestrado da primeira autora, apresentada em abril de 2000 na Universidade Presbiteriana Mackenzie, tendo como orientadora a segunda autora. Trabalho parcialmente apresentado no V Congresso Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Educacional e Escolar – 2000.

Participando da vida escolar, ficavam evidentes as diferenças nas posturas dos alunos em relação ao aprender, levando-se em consideração os diferentes graus escolares.

O interesse e prazer em aprender demonstrados pelas crianças parecem diminuir consideravelmente à medida que crescem e avançam nos anos escolares.

Uma classe de Educação Infantil, em geral, retrata um ambiente altamente desafiador e estimulador para a aprendizagem de novos conceitos e habilidades, enquanto uma classe de sétima ou oitava série do Ensino Fundamental, denota baixo grau de atenção diante do que está sendo ensinado e pouco interesse na realização de atividades ou tarefas complementares ao processo de aprendizagem.

O brilho nos olhos da criança em seus primeiros anos escolares, em sala de aula, reflete o sabor da conquista do novo. A relação com a escola parece ser interessante e vibrante.

Entretanto, com o passar do tempo, esta criança vai desanimando-se, desmotivando-se, desinteressando-se e a emocionante construção de novos conhecimentos parece tornar-se um pesado fardo.

O que acontece com o encantamento e a magia de aprender na escola?

Afinal, o que é o desencantamento com o aprender na escola?

Analisar um pouco da etimologia das palavras pode nos conduzir às primeiras respostas. O dicionário de Aurélio Buarque de Holanda (1996) define *encanto* como algo que delicia, enleva, encanta (Holanda, 1996). Pode-se inferir o contrário para definir *desencantamento*. Neste sentido, a conceituação usada no presente trabalho para o termo *desencantamento* refere-se à perda gradual de motivação diante dos desafios implicados no processo de aprendizagem. Os termos desencantamento, perda de interesse e desmotivação serão usados como sinônimos. Desencantamento caracteriza-se pela decepção, desilusão, perda da alegria, do prazer e do fascínio e conseqüente diminuição do interesse pelo aprender na escola.

Apoiado no referencial teórico da Análise do Comportamento, o presente estudo visou atingir uma compreensão sobre o desencantamento do aluno com o aprender na escola.

Ocorre diminuição gradual do interesse e motivação por aprender na escola, com o desenvolvimento escolar dos alunos? Esta, a principal questão à qual este trabalho se propõe a levantar respostas.

Uma vez que os comportamentos são determinados por variáveis antecedentes e conseqüentes, identificar as variáveis controladoras que maximizem a motivação e apontar os indicadores de mudanças neste sentido, pelos principais protagonistas de educação – professores e alunos – pode ser uma contribuição do presente estudo à Educação. Esse trabalho tem, também, a intenção de proporcionar perspectivas de ação aos educadores que no dia-a-dia convivem com a desmotivação dos alunos diante da aprendizagem escolar.

Pressupostos Teóricos

A percepção do desencantamento no cotidiano escolar encontra respaldo em vários estudiosos, como Sidman (1995), por exemplo, que tem se dedicado há 38 anos a pesquisas sobre o controle aversivo.

Nos primeiros anos, a maioria deles aprende com vontade, os poucos aprendizes relutantes destacam-se dos outros. A partir dos graus intermediários e da escola secundária até a universidade, a balança muda; estudantes sem nenhuma vontade predominam (Sidman, 1995, p. 289).

Snyders (1996), em sua pesquisa sobre a alegria na escola, encontrou bastante dificuldade para compilar textos literários que retratassem esta emoção no ambiente escolar.

O mais desconcertante é o caso dos escritores: a maioria, ao evocar sua juventude, nem mesmo concebe que a alegria seja possível na escola. Eles proclamam que não só sua experiência de vida, mas até mesmo suas leituras, deram-se essencialmente fora da escola, na maior parte das vezes na biblioteca de seus pais (Snyders, 1996, p. 14).

Moreira (1988) também relata sua tristeza ao descobrir que uma criança ao ser indagada sobre o que mais gostava na escola respondeu que o melhor acontecia até que a aula começasse.

O desencantamento caracteriza-se por comportamentos específicos e usando as palavras de Keller (1983), podemos identificar alguns de seus indicadores.

[...] ausências à aula, desculpas esfarrapadas, alegria indisfarçada diante de um feriado inesperado, murmúrios de pesar quando uma prova é anunciada, evidente alívio ao aproximar-se o fim de semana, são claros indicadores da desmotivação (Keller, 1983, p. 35).

Hübner D'Oliveira (1998) também aponta a alegria demonstrada pelos alunos ao sair da escola diante do final da aula ou da aproximação de um feriado. Aí esta outra indicação de quão desagradável se torna a vida escolar.

Perrenoud (1995) retrata a situação de alunos com investimento mínimo no trabalho escolar, cujo comportamento caracteriza-se por atitudes de escárnio, absenteísmo mental, resistência passiva ou de algazarra.

Ceccon, Oliveira e Oliveira (1993) definem a escola como um lugar onde os alunos não se sentem bem, nem à vontade. "Mesmo aqueles que, fora da escola são faladores, espertos, curiosos e alegres, dentro da escola vão ficando calados, passivos e tristes" (Ceccon, Oliveira e Oliveira, 1993, p. 16)

Campos (1997), em seu trabalho sobre o desprazer de ensinar e aprender nos dias atuais, vem corroborar vários dos aspectos elencados no presente trabalho. Sua pesquisa realizada com *alunos* de sexta, sétima e oitava série, *pais e professores* de uma escola pública de São Paulo, teve como objetivo relatar os sentimentos que estes sujeitos nutriam em relação à escola. O desinteresse pela aprendizagem escolar permeou as respostas dos diferentes sujeitos de forma evidente. Pais consideram a escola desinteressante, professores queixam-se do desinteresse dos alunos, e os alunos, por sua vez, manifestam claramente o descontentamento com a escola acompanhado do desejo de que ela mude.

A existência de desencantamento portanto parece ser real, tanto nas teorias desenvolvidas, como nos estudos práticos.

É preciso pensar nos possíveis determinantes deste quadro, e a partir da análise das contingências de reforçamento pode-se remeter a caminhos de possíveis soluções para o velho problema da desmotivação.

Assmann (1998) trata com muita propriedade da necessidade de reencantar a educação, cujo significado pressupõe colocar a ênfase numa visão de ação educativa que implique em ensejamento e produção de experiências de aprendizagem. Isto pressupõe reencantamento de educadores e educandos.

O ambiente pedagógico tem que ser um lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar aquela doce alucinação entusiástica requerida para que o processo de aprendizagem aconteça. Quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional (Assmann, 1998, p. 29).

A Análise Comportamental estuda quais as variáveis que afetam o comportamento e como isso ocorre. Analisa os três eixos fundamentais da interação comportamento – ambiente: o comportamento, seus antecedentes e seus conseqüentes (Matos, 1995).

O processo de aprender envolve uma coleção de habilidades que aumentam o repertório de enfrentar problemas. Neste processo estão envolvidos vários sucessos, fracassos, e as contingências de estímulos reforçadores e punitivos. Da mesma forma, o comportamento de estudar envolve uma classe complexa de respostas e para cada uma destas respostas há um conjunto de reforçadores diferentes.

As circunstâncias em que o comportamento ocorre e é sistematicamente conseqüenciado exercem fortes influências sobre as ocorrências futuras deste comportamento. Assim, as circunstâncias transformam-se em condições facilitadoras ou inibidoras do comportamento em questão (Matos, 1995).

Segundo Millenson (1975), a motivação do comportamento é interpretada, em geral, como o conjunto de determinantes ou causas do comportamento. Tanto o conceito mais clássico de motivação, voltado às necessidades, vontades, aspirações, desejos ou impulsos, quanto a definição à luz da análise experimental têm em comum a relação entre motivação e reforçadores. A elaboração e análise das variáveis que modulam as propriedades dos reforçadores constituem o campo da motivação. Ou seja, é preciso analisar quais as operações de estímulos que tornam a motivação *mais* ou *menos* provável.

Motivação está diretamente associada à interação organismo – ambiente e isto nos remete à necessidade de prever e planejar situações antecedentes e conseqüentes ao processo de aprender em sala de aula.

Estas relações entre o que ocorre antes e depois dos comportamentos são denominadas contingências do reforço (Skinner, 1989).

A habilidade no planejamento dos antecedentes e conseqüentes de aprender parece ser fundamental no que diz respeito à motivação. A falta deste planejamento adequado de todas estas variáveis e contingências torna inviável instalar repertórios de estudar, em geral emitidos pelo aluno só para fugir das punições ou das desvantagens de não estudar, como retratado por Skinner (1972).

Skinner (1972) define ensinar como sendo arranjar conseqüências para a aprendizagem eficaz. O papel do professor deve voltar-se, neste sentido, para planejar, analisar e

liberar as conseqüências mais adequadas (Neri, 1986). Para tanto ele precisa analisar cuidadosamente três elementos em relação ao comportamento que deseja que o estudante adquira: os eventos antecedentes, a resposta e os eventos conseqüentes.

O estabelecimento destas contingências vincula-se a muitos fatores como questões didático – metodológicas utilizadas pelo professor, ações coercitivas presentes na escola, relacionamento entre professor e aluno, etc.

Método

De caráter descritivo (Hübner D'Oliveira, 1984), o presente estudo utilizou-se de pesquisa empírica através da análise dos resultados obtidos com os instrumentos de coleta de dados (questionários e entrevistas semi – estruturadas).

A população foi constituída de 75 sujeitos, sendo 50 alunos e 25 professores de uma escola da rede particular de ensino, localizada na zona Oeste da cidade de São Paulo.

Alunos – Foram analisados os dados de 10 alunos de cada série escolhida, com faixa etária entre 5 e 15 anos, matriculados nas seguintes turmas: Jardim III, (correspondente à última série da Educação Infantil), 2ª série do Ensino Fundamental, 4ª série do Ensino Fundamental, 6ª série do Ensino Fundamental e 8ª série do Ensino Fundamental.

A opção por estas séries se deu em função do objetivo do estudo envolver a comparação gradual das opiniões dos alunos.

Professores – Os critérios adotados para a escolha dos professores foram: lecionar em uma das séries escolhidas, ter, no mínimo, 5 anos de experiência no magistério e voluntariedade e disponibilidade para colaborar. As séries em que estes professores lecionavam correspondiam às mesmas séries dos alunos, ou seja, Jardim III, 2ª série, 4ª série, 6ª série e 8ª série. Para o grupo de 5ª a 8ª série foram utilizados professores das seguintes disciplinas: Português, Matemática, Geografia, Artes, Inglês, Ciências, Música, Projetos Especiais (matéria que aborda temas de filosofia e ética).

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionários, contendo questões abertas e fechadas, aplicados individualmente a uma amostra de 10 alunos e 5 professores de cada série escolhida.

As categorias de respostas a serem analisadas a partir dos questionários aplicados aos alunos foram as seguintes:

- Função da escola
- Concepção sobre o aprender na escola
- Atividades consideradas agradáveis na escola
- Atividades consideradas desagradáveis na escola
- Comportamentos indicadores de desinteresse em aprender na escola
- Incidência de alunos desinteressados nos diferentes grupos de sujeitos

- Motivos do desinteresse por aprender na escola
- Sugestões para estimular o interesse por aprender na escola
- Palavras que mais combinam com a escola.

Cada uma destas categorias de respostas foi relacionada aos diferentes grupos de sujeitos, de forma a obter-se uma descrição das respostas de alunos das diferentes séries escolares.

A pesquisa valeu-se de análises qualitativas e quantitativas dos dados obtidos.

Resultados

Em função do vasto número de dados obtidos, a partir de cada categoria de respostas, no presente trabalho serão expostos somente os dados referentes às seguintes categorias: concepção sobre o aprender na escola, incidência de alunos desinteressados nos diferentes grupos de sujeitos e relação da palavra alegria à escola.

Estes dados foram obtidos a partir da seguinte questão proposta aos alunos: “Você acha que aprender na escola é: muito legal legal pouco legal”.

Concepção sobre o aprender na escola

A resposta “muito legal” foi dada por 80% dos alunos do Jardim III e 2^{as} séries, mas este percentual passou a flutuar entre 10% e 20% nas repostas dos alunos das demais séries.

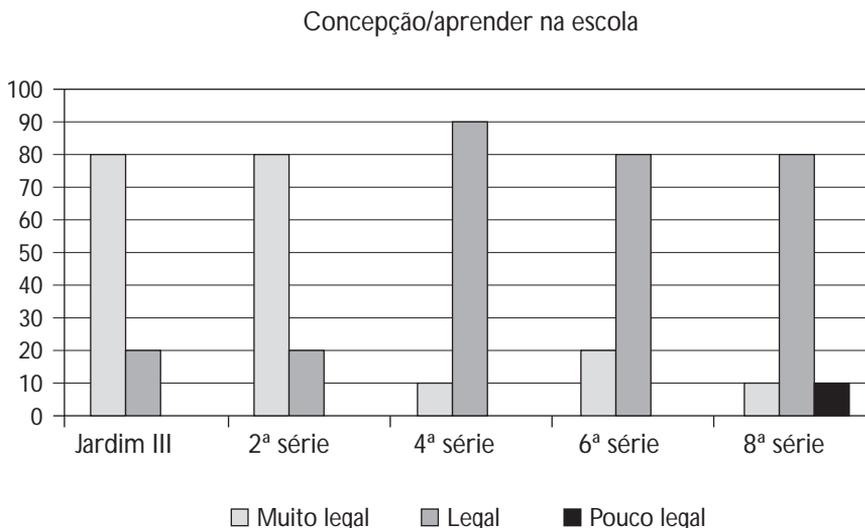


Figura 1 – Distribuição percentual das respostas dos alunos de cada série pesquisada em relação à “Concepção sobre Aprender na escola”, de acordo com as seguintes categorias de respostas: “ aprender é muito legal”, “aprender é legal” e “aprender é pouco legal”.

Um percentual de 80% dos alunos das séries mais adiantadas considera aprender na escola “legal”, o que sugere que os alunos das séries mais adiantadas não deixam de considerar positivamente o aprender na escola, entretanto parecem ter perdido aquela euforia presente nos alunos das séries iniciais. Isto pode caracterizar o desencantamento.

O conceito “pouco legal” aparece somente nas respostas dos alunos das 8^{as} séries, nas respostas dos alunos de todas as outras séries pesquisadas não há ocorrência desta resposta.

Aos professores foi proposta a seguinte questão: Você acha que a maioria de seus alunos considera o aprender na escola: muito legal legal pouco legal”.

Todos os professores do Jardim III (100%) entendem que a maioria dos seus alunos considera muito legal aprender na escola. Dos professores de 2^{as} séries, 80% têm esta opinião, enquanto que para os professores de 4^{as} séries este índice diminui para 60%. Dos professores de 6^{as} séries, 20% responderam que a maioria de seus alunos considera aprender na escola como sendo muito legal. Dos professores de 8^{as} séries, nenhum respondeu que a maioria dos alunos considera muito legal aprender na escola. Assim, os percentuais de respostas apresentados pelos professores sobre a alternativa “aprender é muito legal” declina gradualmente à medida que avançam as séries escolares.

A opinião de que a maioria dos alunos considera que aprender na escola é “pouco legal” é inexistente nas respostas dos professores de Jardim III, 2^{as} e 4^{as} séries. Aparece em 20% das respostas dos professores de 6^{as} séries e em 80% das respostas dos professores de 8^{as} séries. Isto indica que os professores supõem maior desinteresse dos alunos das séries mais adiantadas, em relação ao aprender na escola.

Incidência de alunos desinteressados por aprender

Outra questão apresentada a alunos dizia respeito à incidência de alunos desinteressados por aprender em sala de aula. À questão: “Há alguém que não gosta de aprender em sua classe?”, eram apresentadas as seguintes alternativas de respostas: “poucos não gostam de aprender”, “muitos não gostam de aprender”, “não há colegas que não gostem de aprender” e “não sei”.

A resposta “muitos não gostam de aprender”, apresenta índice zero nas respostas dos alunos do Jardim III à quarta série. Na 6^{as} série 20% dos alunos consideram que “muitos colegas não gostam de aprender” e nas respostas dos alunos de 8^{as} séries este índice eleva-se para 80%.

Mesmo havendo uma possível crítica de que se está, aqui, tratando de dados “indiretos” sobre o “não gostar de aprender na escola”, uma vez que estamos abordando respostas verbais, pode-se concluir que, pelo menos nesse nível, os relatos já não são tão favoráveis quanto eram no início dos anos escolares.

Alegria e escola

Outro dado bastante relevante quanto ao desencantamento com o aprender na escola diz respeito às relações feitas pelos alunos entre escola e uma lista de palavras apre-

sentadas. Eram apresentadas 36 palavras e eles deveriam apontar as 10 que mais combi-nariam com escola, em suas opiniões.

Foram escolhidas as seis palavras mais citadas por cada um dos grupos de sujeitos.

No presente trabalho será analisada basicamente a associação da palavra alegria à escola. Na conclusão serão feitas algumas referências sobre outras palavras associadas à escola.

Alegria é associada à escola somente pelos alunos das séries iniciais (Jardim III e 2^{as} séries). Os professores destas séries também consideram que o aluno motivado demonstra alegria ao aprender. Por outro lado, os professores de 4^{as} séries apresentam alegria como indicador de motivação, mas seus alunos não associam esta palavra à escola. Será aí o início da controvérsia de opinião entre professores e alunos sobre a alegria e prazer em relação ao aprender na escola? Talvez este também seja um indício de onde começa a cisão entre o discurso do professor e o que realmente ocorre na sala de aula.

A ausência do fator alegria na verbalização de professores e alunos das séries mais adiantadas pode estar ligada à concepção de que crescer envolve uma postura taciturna e de que trabalho só tem seriedade se for, literalmente, "sério", sem riso, sem humor.

Parece que à medida que as crianças crescem, a escola vai tendo menos habilidade em tornar o conhecimento agradável e interessante; e mais dificuldade em permitir a presença do prazer e alegria no processo de ensino e aprendizagem. *Brincar com os colegas na hora da explicação do professor* foi considerado pelos professores o maior indicador de desinteresse dos alunos. Este é, sem dúvida, um sinal de que o aluno está desmotivado. Cabe refletir a respeito da necessidade de promover atividades mais motivadoras e mais momentos lúdicos na escola.

Uma vez que desencantamento é caracterizado, por definição, pela decepção, perda da alegria, do prazer e do fascínio, os dados obtidos indicam a veracidade da suposição levantada pelo presente trabalho, ou seja, de que há aumento do desencantamento com o aprender na escola, à medida que os alunos cursam as séries mais adiantadas.

Conclusão

Cabe discutir aqui alguns fatores que podem ser determinantes da desmotivação na escola, possibilitando, assim, a indicação de ações que favoreçam a motivação dos alunos.

O desencantamento com o aprender na escola pode ser atribuído a vários fatores, destacando-se, a partir dos dados obtidos: o relacionamento entre professores e alunos e a utilização do sistema aversivo na escola.

Os dados obtidos na pesquisa em questão confirmam as concepções teóricas sobre o papel do relacionamento entre alunos e professores enquanto fator estimulador, ou não, da aprendizagem.

Relacionamento entre professor e aluno foi apontado pelos alunos de séries mais adiantadas, como fator determinante para a motivação. No entanto, este item não apresentou percentuais muito significativos nas respostas dos professores destas séries. Esta diferença entre as concepções de professores e alunos quanto ao seu relacionamento pode ser responsável pelo distanciamento e conflitos entre eles, favorecendo assim, o

desencantamento, uma vez que afeto e motivação caminham juntos (Millenson, 1975; Exner, 1966; Zigler, Abelson e Seitz, 1973, Assmann, 1998; Snyders, 1996).

A escolha de atividades agradáveis e desagradáveis na escola foi associada à relação com o professor por 33% dos alunos de 8^{as} séries que escolheram Matemática como preferida e por 25% dos alunos que escolheram Português como a que menos gostavam. A justificativa a estas respostas – “Por causa do professor” – foi escrita espontaneamente pelos alunos.

Embora, por questões didáticas, sejam discutidos separados, o relacionamento entre professor e aluno e os aspectos didático-metodológicos, na prática, em sala de aula, se fundem. Tanto professores, como alunos sugeriram como principais alternativas de solução ao problema da motivação: a diversificação e adequação na metodologia de ensino e nas propostas de atividades aos alunos. Criatividade, novidade e flexibilidade são elementos imprescindíveis, quando se trata de metodologia e didática.

Os professores e alunos das 2^{as} séries foram os únicos com 100% de concordância nas respostas a respeito da concepção sobre aprender na escola. Isto pode indicar que estes professores têm um conhecimento mais adequado, do que os demais, sobre o que pensam seus alunos. Conhecer e compreender os alunos traz grandes contribuições ao relacionamento entre professor e aluno (Skinner, 1989).

Assim, os professores de séries mais adiantadas poderiam fiar-se no exemplo dos professores das séries iniciais, procurando conhecer e compreender melhor a forma como seus alunos encaram a aprendizagem. Esta postura pode ser mais uma alternativa para conservar nos alunos de séries mais adiantadas a motivação.

Algo essencial da curiosidade natural e do desejo de aprender parece desaparecer das salas de aula, com o passar do tempo. Isto está diretamente relacionado à escolha de contingências de reforçamento. Os professores precisam de auxílio, especialmente no planejamento de contingências que assegurem um ambiente positivo e agradável para a aprendizagem, resultando na manutenção do encantamento demonstrado pelos alunos das séries iniciais.

Outro fator que merece atenção é a utilização mais intensa que vem sendo feita do sistema aversivo nas séries mais adiantadas. A utilização de controle aversivo, ameaças, punições e reforçadores arbitrários aumentam com o passar dos anos escolares.

Talvez a intensificação de reforçadores artificiais, em especial, seja um dos elementos responsáveis pelo desencantamento. A maioria das palavras associadas à escola pelos alunos do Jardim III refere-se a reforçamento natural positivo: alegria, acertar, aprender, professora, amigos. Nas respostas dos alunos das 2^{as} séries já aparece o reforçador arbitrário *nota*. A partir da 4^{as} série, surgem palavras ligadas ao sistema aversivo como errar e prova.

Nas respostas dos professores, desempenho nas avaliações surge como indicador de motivação pelos que lecionam nas 6^{as} séries. Exatamente na opinião dos alunos desta série, a palavra prova é associada à escola.

A associação de palavras com a escola também revela a presença do sistema aversivo. A palavra acertar aparece somente nas respostas dos alunos do Jardim III. A palavra errar ocorre nas respostas dos alunos das 4^{as} séries, indicando uma inversão entre a valo-

rização dada a acertos no início da escolaridade e nas séries posteriores. A convivência com erros e fracassos, implicando em punições, ou ausência de reforçamento, pode ser, em grande medida, responsável pela extinção de vários comportamentos na escola. Superar desafios para aprender, talvez seja um dos principais. Desanimar-se, desistir, desencantar-se podem ser respostas a essa intensificação do sistema aversivo nas séries mais adiantadas.

Cabe, ainda, refletir sobre a relação entre coerção e felicidade. Como já foi discutido, professores e alunos de séries iniciais destacam a alegria ou felicidade como indicadores motivacionais ao aprender na escola, enquanto que alunos e professores de séries mais adiantadas não fazem mais esta associação.

Os comportamentos apontados nas respostas dos alunos como indicadores de desinteresse, são, em sua maioria, comportamentos de esquiva, como não prestar atenção, brincar durante as explicações, apresentar uma postura física inadequada em sala de aula, são formas de contracontrole do aluno ao sistema aversivo (Banaco, 1993; Sidman, 1995).

Entretanto, a coerção, elemento pouco presente nas séries iniciais, é referida por alunos de séries mais avançadas.

Coerção e alegria são excludentes. O indivíduo que se sente aprisionado em uma relação coercitiva demonstra todos os sinais de infelicidade. A pessoa que se sente livre é feliz (Baum, 1999). Diminuir alegria e aumentar coerção é, sem dúvida, fator determinante do desencantamento com o aprender na escola.

Motivação para aprender é um tema muito complexo, requerendo, por isso, numerosos estudos, pesquisas e reflexões. O objetivo da discussão no presente estudo é estimular os estudiosos da Educação, mobilizando-os a rever seus princípios, planos e práticas a partir das propostas debatidas.

Debruçar-se diante da caracterização, determinantes e propostas de soluções ao desencantamento, só faz sentido se gerar motivação no educador para promover o reenchantamento do aluno pelo aprender na escola.

É preciso acautelar-se dos efeitos danosos do comodismo e da impressão de que não há nada a fazer. Alunos não têm mais interesse em aprender na escola e professores estão desestimulados e desmotivados. Nada que caracterize mais o desencantamento do que esta postura fatalista.

Desde as conotações negativas imprimidas à escola pela mídia, até os diálogos informais entre os alunos no pátio, tudo conduz a uma visão negativista do papel da escola.

É preciso investir na inversão do discurso anti-escolar, em que a crítica ao sistema educacional, ao papel exercido pelos professores ou às características negativas dos alunos, toma o lugar dos propósitos de melhoria, dos alvos, dos sonhos . . .

As críticas à escola aparecem com tamanha frequência e intensidade que podem gerar pessimismo e desânimo naqueles que poderiam de algum modo contribuir para melhorá-la. A constatação do desencantamento deve mobilizar para uma renovação urgente das práticas escolares.

Não se pode compreender a ação didática desenvolvendo-se em ambiente de ressentimento e pessimismo. É de entusiasmo e otimismo que educadores e educandos precisam, para reencantar a educação.

Embora as mudanças na Educação pressuponham ações muito mais amplas, o presente estudo propõe uma análise sobre a necessidade de reconciliação entre o encantamento pelo aprender e a escola (Snyders, 1996). Ainda que apenas tenha dado o primeiro passo: evidenciar o desencantamento e analisar seus possíveis determinantes.

As palavras de Nóvoa (1994) dão ao papel do professor um novo colorido, neste sentido:

Os professores não podem mudar tudo, mas podem mudar alguma coisa. E esta alguma coisa poderá ser um dia coisa importante. Viver com esperança não autoriza ninguém a cultivar ilusões, mas denunciar as ilusões, não é, não pode ser, renunciar a ter esperança (Nóvoa, 1994, p. 16).

Fica a esperança de que o sonho de Skinner (1989) sobre as escolas do futuro não seja só um sonho, mas transforme-se, pelas ações de todos nós, educadores, em uma visão:

Serão um lugar muito diferente de qualquer que tenhamos visto até o momento. Elas serão agradáveis. Da mesma forma que as lojas bem administradas, restaurantes, teatros, elas serão bonitas, soarão bem, cheirarão bem. Os estudantes virão para a escola, não porque serão punidos por ficarem longe dela, mas porque serão atraídos pela escola.

Professores terão mais tempo para conversar com seus estudantes. A competição entre os alunos terminará e o estudante excelente não precisará mais fingir que não sabe de vez em quando para poder continuar a ser aceito em seu grupo. Professores do futuro funcionarão mais como conselheiros, provavelmente ficando em contato com seus alunos por mais de um ano e conhecendo-os melhor (Skinner, 1989, p. 94).

O presente estudo traz perspectivas de ação aos educadores que questionam, enfrentam e, sobretudo acreditam que aprender na escola pode ser encantador!

Referências

- ASSMANN, H. (1998). *Reencantar a educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- BANACO, R.A. (1993). Emoção e Ação Pedagógica na Infância: Contribuições da Psicologia Comportamental. *Temas em Psicologia. Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia*, 3, p. 57-65.
- BAUM, W.M. (1999). *Compreender o behaviorismo*. Porto Alegre: Artmed.
- CAMPOS, A.R. (1997). *O desprazer de ensinar e aprender nos dias atuais – o menu indigesto*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo.
- CECCON, C.; OLIVEIRA, M.D. & OLIVEIRA, R.D. (1993). *A vida na escola e a escola da vida*. 26 ed. São Paulo: Vozes.
- Exner, P. (1966). *Motivation and intelligence*. Palo Alto, CA: Consulting Psychological Press.
- HOLANDA, A.B. (1996). *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- HÜBNER D'OLIVEIRA, M.M. (1984). *Ciência e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: EPU.

- HÜBNER D'OLIVEIRA, M.M. (1998). *Analisando a Relação Professor – Aluno: do planejamento à sala de aula*. 2 ed. São Paulo: CLR Balieiro.
- KELLER, F.S. (1983). *Aprendendo a ensinar – Memórias de um professor universitário*. São Paulo: EPU.
- MATOS, M.A. (1995). Análise de Contingências no Aprender e no Ensinar. Em Alencar, E.S. (org.) *Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, p. 141-165.
- MILLENSON, J.R. (1975). *Princípios de análise do comportamento*. Brasília: Coordenada.
- MOREIRA, W.W. (1988). Educação e desordem, um binômio a ser alcançado. *Impulso*, 2 (3), p. 13-19.
- NERI, A.L. (1986). O modelo comportamental aplicado ao ensino. Em Penteado, N.M.A. (org.) *Psicologia e Ensino*. São Paulo: Papelivros, p. 118-133.
- NÓVOA, A. (1994). *Vidas de Professores*. Lisboa: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Lisboa: Porto Editora.
- SIDMAN, M. (1995). *Coerção e suas implicações*. São Paulo: Editorial Psy.
- SKINNER, B.F. (1972). *Tecnologia do ensino*. São Paulo: EPU.
- SKINNER, B.F. (1989). *Recent issues in the analysis of Behavior*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- SNYDERS, G. (1996) *Alunos Felizes*. São Paulo, Paz e Terra.
- ZIGLER, E.; ABELSON, W.D. & SEIZ, V. (1973). Motivational factors on the performance of economically disadvantaged children on the Peabody Picture Vocabulary Test. *Child Development*, 44, p. 294-303

Contatos

Colégio Presbiteriano Mackenzie
Psicologia Escolar
Rua Itambé, 145 – Prédio 26
Higienópolis – São Paulo – SP
CEP 01239-902
e-mail: roselicaldas@bol.com.br

Tramitação

Recebido em março/2001
Aceito em julho/2001