

João Bernardes da Rocha Filho (Org.)

# FÍSICA NO ENSINO MÉDIO:

FALHAS E SOLUÇÕES

João Bernardes da Rocha Filho (Org.)

# FÍSICA NO ENSINO MÉDIO:

FALHAS E SOLUÇÕES



PORTO ALEGRE  
2015

# A CONSTITUIÇÃO DA MOTIVAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE

---

Bettina Steren dos Santos<sup>1</sup>

Denise Dalpiaz Antunes<sup>2</sup>

Jussara Bernardi<sup>3</sup>

**A**sociedade contemporânea impõe aos indivíduos uma grande capacidade de adaptação. Isso faz com que um professor, ao chegar à sala de aula, depare-se com um universo de desafios, obrigando-o a assumir responsabilidades advindas de todo o contexto social. Por um lado, a demanda de conhecimentos necessários ao exercício da profissão e a exigência pedagógica que impõe um conjunto de saberes a serem construídos pelos alunos. Por outro lado, os alunos que por sua vez, estão pouco interessados no que o educador tem a lhes oferecer e exigem propostas pedagógicas diferenciadas.

Ao considerar este panorama educativo, percebe-se uma infinidade de elementos que tencionam a profissão docente, tais como: a desmotivação em sua práxis diária por motivos pessoais, a elevada taxa de desemprego que obriga profissionais insatisfeitos a permanecerem na profissão, um contexto de ensino que lhe remete ao mal-estar pelas interações estabelecidas com os colegas de profissão, com os educandos, ou mesmo com a equipe diretiva e pedagógica, entre outros. Esses são fatores que interferem no mal-estar docente, segundo estudos de Esteve (2004).

Sendo assim, faz-se necessário que as instituições de ensino tracem metas que proporcionem e priorizem a formação continuada dos integrantes do grupo

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade de Barcelona. Professora da Faculdade de Educação da PUCRS. Coordenadora do grupo de pesquisa Processos Motivacionais em Contextos Educativos.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela PUCRS, Mestre em Educação pela PUCRS, Especialista em Educação Infantil, Licenciada em Educação Física, Docente convidada na Especialização em Psicopedagogia –PUCRS, Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

<sup>3</sup> Mestre em Educação (PUCRS), Especialista em Educação Infantil (FAPA), Licenciada em Matemática (UFRGS), Docente convidada no curso de Especialização em Psicopedagogia da PUCRS e professora na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre.

de trabalho escolar. Os educadores precisam buscar alternativas pessoais que lhes proporcionem um caminho à autorrealização. Nesse processo, o autoconhecimento os leva à consciência de suas características, que, por sua vez, ressaltam-lhes o autoconceito, resultado de uma autoestima e uma autoimagem bem estruturadas. Se o professor estiver ciente de suas qualidades, potencialidades e necessidades, ele se torna capaz de estabelecer metas e de traçar objetivos pessoais e profissionais, pelos quais constituirá possível elevação no seu nível de motivação.

## **O PROFISSIONAL DOCENTE**

Desvelar a figura do professor perpassa além das esferas institucionais, é preciso retomar a função social e educacional do mesmo. Ao referir-se ao desenvolvimento profissional dos professores, elencam-se a formação inicial (acadêmica), a formação no exercício da profissão, as novas competências dos professores do século XXI, a importância do trabalho cooperativo em equipe e a formação numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Esse indivíduo professor, não está distante das influências familiares e sociais carregadas por toda uma vida, ele resgata, indubitavelmente, o concreto dos espaços por ele próprio vivenciados; ser educador revela o ser humano em todas as suas construções e ações, configurando seus saberes.

Antunes (2007, p. 38) salienta:

O educador, em qualquer instância ou representação de ensino formal, representa um ser humano ímpar em subjetividades, inter-relações e construções de saberes. Sempre em desenvolvimento, compõe em si valores, hábitos, concepções e ações educativas que o identificam como tal.

Mesmo sem perceber conscientemente, cada professor vai, na sua trajetória, internalizando conceitos e atitudes, que mais tarde revelar-se-ão em sua práxis docente. Todas as aprendizagens que irão edificar seu ofício de professor será o resultado das relações sociais, que desde a infância, na família, nas instituições educativas, ou ainda, nos ambientes culturais, o constituirão. Nóvoa (1999, p. 16) afirma que “a natureza do saber pedagógico e a relação dos professores ao saber constituem um capítulo central da história da profissão docente”.

Todavia, é preciso constituir-se autônomo em sua trajetória, para que a sua docência também seja portadora de identidade pessoal. Ou seja, é necessário ter consciência de uma perspectiva subjetiva, que o torne ímpar em suas ações pedagógicas e um constante aprendiz em seus saberes. Sem deixar de perceber qual seu verdadeiro papel social, quem realmente representa frente às realizações socioculturais e qual sua contribuição no dia a dia do educando.

A principal diferença profissional de cada educador se manifestará na retroalimentação que surge a partir da reflexão realizada pelo docente. Ou seja, pensar em seu fazer pedagógico é avaliar sua prática e reconstruir suas ações educativas de forma autônoma. Nesta crítica pessoal, o professor retoma seus saberes construídos, sejam eles familiares, acadêmicos ou socioculturais, modificando a sua prática diária na sala de aula. Estes saberes revelam-se constitutivos na própria história de vida do educador.

Mosquera e Stobäus (2006, p. 95) afirmam que “muitos são os problemas, de natureza matrimonial, profissional ou econômica, que fazem com que as pessoas possam ter suas crises existenciais. [...] nos evidenciam que estamos eternamente começando nossas vidas e reestruturando nossas relações”.

Também cabe ressaltar que refletir na ação, contrapondo aos saberes antes fundamentados, refere-se aos critérios e juízos do professor enquanto profissional e atuante em sua prática educativa. A experiência vivida, salienta Tardif (2002), é a base das ações pedagógicas do professor.

A aprendizagem própria, concreta, assumida pessoalmente, seja ela numa relação dentro do ambiente educativo, ou não, contribui na configuração de saberes da experiência, emanada pela temporalidade. Por isso, os saberes constituídos nas vivências interpessoais e nas práticas educativas são fundamentais nas ações dos docentes ao enfrentar situações problemas que porventura surjam. É o conjunto de saberes únicos de cada professor que fundamentará o seu ato de ensinar, revelando o ser humano que é.

Neste sentido, o ato pedagógico que advém do real contexto educativo e social, revela-se, evidentemente, na identidade pessoal e profissional. Essas andam juntas com o próprio trabalho docente contribuindo para a aprendizagem de novos saberes. Para Tardif (2002, p. 52): “o tempo de aprendizagem do trabalho confunde-se muitas vezes com o tempo da vida”.

Afirma-se que os saberes tão necessários à multiplicidade de situações encontradas no dia a dia da sala de aula são construídos pelos saberes do ser, do conhecer e do ensinar. Por isso, ser educador é também ser sujeito único em características de pessoa humana que está sempre em desenvolvimento e que se torna singular na ação educativa.

Neste caminho, um professor também deve querer aprender enquanto ensina. Deve ser um líder disposto a reconhecer e a compartilhar incertezas e erros próprios, no sentido de conhecer-se a si mesmo; em busca do autoconhecimento. Ou seja, vivenciar momentos que possam renovar ações educativas com ideias próprias e conscientes.

Portal (2006, p. 116) corrobora que a nós professores cabe investir nos processos de autoconhecimento e autodesenvolvimento que implica responsabilizarmos pelo projeto do nosso crescimento, tornando-nos sujeitos/agentes transformadores, criadores e diretores do nosso próprio projeto de vida.

A responsabilidade de ser professor, a diversidade de papéis sociais assumidos, as precárias condições de trabalho, a dificuldade de manter relações pessoais saudáveis em ambientes educativos, muitas vezes hostis, geram, entre outros fatores, mal-estar docente e desmotivação. Assim, torna-se necessário um novo olhar sobre a figura do professor, a partir de uma análise crítica dessa realidade e que possibilite estabelecer ações que evidenciem a construção do bem-estar docente. A começar por um caminho de afetividade, de uma personalidade saudável.

Um outro aspecto fundamental para o bem-estar do professor refere-se à autorrealização pessoal e profissional. Mosquera e Stobäus (2006) sugerem a busca pela autorrealização como possibilidade docente de personalidade saudável. Para esses autores, “autorrealização pressupõe chegar a ser alguém ou realizar algo que seja importante para nossa própria vida ou a dos demais” (p. 99). Para isso, a formação docente inicial e continuada precisa ser condizente com as tantas ad-versidades e diversidades pessoais.

Não obstante a todas essas circunstâncias sociais e pessoais, está a própria ação docente que necessita estar ligada à construção histórica educacional, refletindo-a no papel do educador, mas calcadas nas experiências desse profissional. Sabendo-se que, nessas vivências de ensino, estão imbricados os paradigmas e as concepções que acabam por nortear cada pessoa enquanto educador.

## **A SUBJETIVIDADE DOCENTE**

O espaço escolar é um ambiente de representações sociais, lugar para o estabelecimento de interações entre as pessoas, mas, acima de tudo, constitui-se num marco de relações sociais e de trocas afetivas e cognitivas, com importantes e decisivas transformações pessoais. Essas relações de interpessoalidades são constituídas nas e pelas interações de indivíduos entre si, através das atividades diversificadas compartilhadas no cotidiano.

Vygostsky (1989) afirma que cada sujeito não é apenas ativo, mas interativo, construindo conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com os outros e na intrapessoalidade, que internalizamos informações, papéis e funções sociais. Trata-se de um processo do nível social, via relações interpessoais ao nível individual, das relações intrapessoais.

O início das relações interpessoais ocorre no ambiente familiar e se prolonga ao longo da vida, desde a infância e as primeiras aprendizagens escolares. Nos di-

ferentes espaços de desenvolvimento humano caracterizados pela família, escola e sociedade, as relações são ampliadas e modificadas. Ao considerar a influência destes diferentes contextos para o estabelecimento de novas relações interpessoais, pode-se dizer que os processos de intercâmbios sociais e familiares anteriores podem funcionar de diferentes formas, tanto como inibidores ou como facilitadores no processo de desenvolvimento afetivo-intelectual.

Nesse amplo aspecto de construções pessoais em desenvolvimento humano, estão a autoimagem e a autoestima correlacionadas. Onde uma revela a outra em identificações e percepções, mas, acima de tudo, por suas internalizações. A autoimagem acaba por configurar e representar o que está estabelecido na autoestima. E a autoestima, nesse mesmo sentido, é internalizada pelo que a autoimagem percebe e constrói em ações sociais.

Contudo, a dimensão afetiva, configurada pelas emoções e sentimentos, oculta uma ligação particular com as vivências do indivíduo. Dessa maneira, a dimensão afetiva não é geneticamente determinada, pois a pessoa não nasce com uma autoimagem e uma autoestima formadas, estas são constituídas em interações no contexto em que vive. São emergentes das interações que o ser humano estabelece com o meio, apresentando variações perante acontecimentos fisiológicos ou psíquicos, diz Bernardi (2006).

Neste sentido de amplitude e processo de construções pessoais e desenvolvimento, procura-se especificar o caminho de edificação da própria imagem corporal que durante o desenvolvimento integral do ser humano, aponta ao próprio desenvolvimento corporal e motor, por onde a pessoa precisa internalizar determinadas construções, as quais constituirão, a partir de experiências sociais, suas imagens corporais. Nisso, Mosquera (1987, p. 52) salienta que “o desenvolvimento da autoimagem acontece através de um processo contínuo que está determinado pela vida individual e que se estrutura na ação social”.

Assim, os aspectos socioafetivos vivenciados pelo indivíduo ao longo da sua vida contribuem para a constituição da autoimagem que ocorre de forma dinâmica. Segundo Mosquera (1984; 1987), a autoimagem é a visão que o indivíduo possui a respeito de si, a maneira como a pessoa se percebe, o quadro que a pessoa faz de si. A autoimagem caracteriza-se em uma fotografia que nasce do que nos dizem, depois decorre do autorreconhecimento, conectadas diretamente, desenvolvendo-se a partir de como dizem que somos, depois de nossas aprendizagens no contato com o contexto, sofrendo intensa influência com e nas experiências no meio.

As construções corporais, que advêm de relações sociais, irão conferir experiências mentais e poderão apontar o início de cada movimento, bem como habilidades e capacidades sinestésicas. Assim como, as experiências corporais que

se efetivarem na infância representarão uma única e pessoal imagem corporal. Distintas construções corporais, a partir de diferentes exercícios práticos motores, refletirão em uma autoimagem também, única, pessoal.

Este processo de aprendizagem do modelo corporal revela-se, pois, em sinestesias. Ou seja, em sensações corporais e estímulos produzidos por uma parte do corpo e percebidos por outra, quando nos referimos às construções cerebrais do modelo corporal. Contudo, essas sensações e percepções serão internalizadas e revelar-se-ão através da autoimagem em cada ser humano.

Da imagem corporal aponta-se o próprio conhecimento corporal e suas atuações. Schilder (1999, p. 241) complementa: “Um corpo é sempre o corpo de uma personalidade, e a personalidade possui emoções, sentimentos, tendências, motivos e pensamentos”. Nisso vê-se que, no desenvolvimento da personalidade, todas as experiências sociais e culturais, de modo extrínseco, convertem-se em modelos que se fazem constituir intrinsecamente.

No mesmo sentido desses referenciais, Polaino Lorente (2004, p. 20) também define a autoestima como “a avaliação que o indivíduo realiza e cotidianamente mantém a respeito de si mesmo, que se expressa em uma atitude de aprovação ou desaprovação e indica à medida que o indivíduo crê ser capaz, significativo, exitoso e valioso”. Com efeito, se o docente realiza uma avaliação positiva de si mesmo, pode-se dizer que esse possui um bom nível de autoestima, sentindo-se capacitado para desenvolver suas atribuições, valorizado pelos seus pares e motivado para o exercício da profissão.

Maslow (s.d.) pressupõe que todo o ser humano possui certas satisfações que, segundo ele, seriam as necessidades básicas que variam, na sua intensidade, de pessoa para pessoa e que independem culturalmente. Segundo o ideário de Maslow, essas necessidades podem ser classificadas e hierarquizadas em: necessidades fisiológicas (fome, sede, sono, oxigênio); necessidades de segurança (proteção); necessidades de amor (afeição, laços afetivos com os demais); necessidades de estima (autoestima e o respeito por parte dos outros); necessidades de autorrealização (realizar talentos, potenciais e capacidades).

A necessidade de estima conduz o ser humano a buscar a valorização e o reconhecimento por parte dos outros a sua volta. Quando essa necessidade é satisfeita aparecem sentimentos de acolhimento, de confiança e de autovalor. Em caso contrário, originam-se sentimentos de inferioridade, de desamparo e de incapacidade. Nessa perspectiva, a autoestima refere-se à valorização que uma pessoa tem de si mesmo, a crença acerca do próprio valor, originando certos sentimentos acerca de um mesmo e, através deles, do próprio conceito pessoal, dos outros e do



mundo. Segundo Polaino Lorente (2004, p. 21), “a autoestima não é outra coisa que a estimacão de si mesmo, o modo como a pessoa se ama a si mesma”.

Outra definição de autoestima também apresentada por Polaino Lorente (2004) se refere ao termo autoconceito, sustentando que a pessoa constrói teorias acerca de si mesmo e do mundo, as quais servirão de embasamento para situações da realidade. A construção do autoconceito parece ser uma função das experiências adquiridas na solução de problemas, configurando-se num instrumento de integração e adaptação, cuja finalidade é manter a estabilidade da autoestima. Por isso, para a maioria das pessoas, o autoconceito desempenha um papel determinante no nível de autoestima.

Assim, o autoconceito que o ser humano vai construindo ao longo de sua vida está diretamente relacionado com a aquisição e a manutenção de uma autoestima positiva, sendo essa indispensável ao desenvolvimento psicológico. De certo modo, a autoestima é tida como a avaliação afetiva do autoconceito, ou seja, como a pessoa se avalia em relação às características que se autoatribui, diferenciando-se em função do aspecto de maior ou menor nível de autoestima: uma pessoa com uma autoestima elevada valoriza-se, sentindo-se bem consigo mesma, enquanto que uma pessoa com baixa autoestima tende a pouco valorizar-se e sente-se mal consigo mesma.

A construção de um autoconceito representa as ações sociais que se edificaram em construções internalizadas de autoimagem e autoestima. Essas construções, por serem tão individualizadas, revelam as diferenças de cada ser humano. Ou seja, as vivências sociais determinam a construção do ser humano em cada pessoa. Com isso, a autoimagem e autoestima podem não representar o ser real, e, sim, o que é percebido do social em cada um e por cada um individualmente.

Sob o ponto de vista educacional, a existência de um autoconceito docente está associada à representação que o professor tem de si mesmo como aprendiz e como ensinante, como indivíduo instituído de capacidades e habilidades disponíveis para enfrentar os desafios do cotidiano e da profissão. Mosquera (1987, p. 53) releva que “a importância de autoimagem e da autoestima decorre, efetivamente, das possibilidades qualitativas da experiência e da construção de mundos ideológicos, que dão sentido à personalidade humana, nas diferentes etapas da vida”.

A maneira como o professor percebe os acontecimentos em si mesmos e a crença acerca de suas competências profissionais, pessoais e interpessoais permitem um autoconhecimento. Se o docente possuir um bom nível de autoconhecimento, ele se torna capaz de identificar os seus pensamentos, atitudes, expectativas e atribuições, tentando orientar o seu funcionamento no sentido de um maior bem-estar e realização profissional.

## **DEFININDO PROCESSOS MOTIVACIONAIS**

A motivação é definida como um processo que está associado diretamente ao comportamento humano. Com base nos estudos de Huertas (2001), motivação é entendida como um processo que precede a ação humana, por vezes intrínseco, quando objetiva um resultado, ou seja, o valor da ação está condicionado a esse resultado. Outras vezes é extrínseco, cujo objetivo é a própria ação e cujo resultado é visto como consequência natural secundária. Neste último, o sucesso é sempre esperado, mas, em caso de fracasso, a tentativa terá sido válida como vivência e interação das pessoas com o meio. É muito provável que essas últimas colaborem no desenvolvimento das primeiras, através dos significados atribuídos em cada relação motivacional.

Contudo, o processo motivacional possui relações com a origem dos motivos que precedem uma meta e a consciência que se tem sobre eles. Em cada situação em que um indivíduo atuar, estará implícita uma meta, que poderá se referir às mais diferentes intenções individuais, como, por exemplo, um incremento na sua formação profissional, o alcance de algo desejável na sua vida pessoal ou afetiva, entre outros. As metas, nesse sentido, podem caracterizar-se como afetivas, cognitivas, de relações pessoais, de organização subjetiva ou mesmo relacionadas à própria tarefa à qual se destinam.

Pode-se dizer que a motivação é o processo no qual os motivos são originados. Motivos são agrupamentos de metas e desejos, próprios de determinadas atividades sociais. Conforme Huertas (2001), os motivos sociais são, no indivíduo, grandes tendências de ação, guias motivacionais profundos que se referem a modos de comportar-se e de desejar, ativados em contextos sociais determinados, como os relacionados com a eficiência pessoal, o efeito interpessoal e a influência social. Atualmente, volta-se a utilizar motivos, para explicar que as atividades sociais costumam gerar no sujeito a formação de categorias e metas que ativam e direcionam a ação.

De acordo com esse posicionamento, a motivação docente incorpora o conceito de metas e objetivos. Huertas (2001) certifica que a motivação depende muito mais do tipo de metas estabelecidas e com que regularidade são implementadas, do que do tipo de atribuições que se faça. Especificamente, ao propor uma determinada atividade pedagógica, a motivação docente para realizá-la está relacionada com as crenças e as diferentes metas que orientam sua ação.

O processo motivacional se desenvolve quando o indivíduo encontra motivos/significados, diz Huertas (2001). Por isso, faz-se necessário, conhecer as causas e os motivos que levam as pessoas a perseguirem seus objetivos. No am-

biente educativo é preciso, sempre, procurar motivos externos que provoquem e ativem a ação docente.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível a promoção de espaços de encontro do coletivo dos professores, de maneira que esses possam vivenciar atividades que tornem perceptíveis seus motivos pessoais, suas crenças sobre as capacidades pessoais, seus anseios e suas virtudes. Um trabalho cooperativo pode ser uma estratégia de desenvolvimento da motivação docente na medida em que contribui para o estabelecimento de relações sociais compartilhadas.

Da mesma forma, atividades interativas que proporcionem o autoconhecimento, desenvolvam a autoimagem, a autoestima e a motivação, ao passo que as relações interpessoais estabelecidas no ambiente de trabalho, favoreçam a construção da autoimagem e autoestima, salientando que o social é um dos indicadores do real autoconceito.

## A MOTIVAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE

Nos dias atuais, um dos temas mais discutidos nas instituições educativas, refere-se à falta de motivação, tanto dos estudantes como dos próprios professores. Esse fato tem desencadeado o desenvolvimento de inúmeras pesquisas científicas e trabalhos que visam um aprofundamento maior sobre esta temática, trazendo à tona elementos que possam contribuir para uma prática pedagógica motivadora nos ambientes educacionais.

Pesquisas destacadas por Santos, Antunes e Bernardi (2008) analisam e descrevem aspectos da motivação docente, dentro do contexto pedagógico, diagnosticando níveis de motivação e promovendo oficinas de autoconhecimento, abordando elementos relacionados à prática pedagógica, à motivação, ao mal-estar docente, à autoimagem e autoestima e ao trabalho cooperativo.

Esses estudos elencam concepções iniciais que os docentes trazem sobre o tema motivação, apontando como certezas que a motivação é essencial para a vida do ser humano, que é interna e está relacionada com os objetivos da vida (metas). Entretanto, os docentes manifestam dúvidas, em relação a como motivar os seus alunos, ou seja, procuram por um método que desenvolva a motivação dos mesmos. Com essas ideias, revelou-se a necessidade de vivências individuais e em grupo, constituídas de momentos que valorizem a pessoa do professor e favoreçam o desenvolvimento da sua motivação.

Outro elemento abordado no estudo abrange as relações entre mal-estar docente e motivação, revelando que os docentes apresentam um alto índice de mal-estar profissional, aspectos já estudados por Esteve (2004) e Jesus (2007). Constatou-se que essa situação levou os docentes à busca por soluções simplistas

e eficazes para serem aplicadas na sala de aula. Ao tratar o tema mal-estar na docência, não se pode esquecer ligações entre momentos históricos, políticos e vivências pessoais, pois podem propiciar maiores explicações sobre dinâmica e níveis de causas finais desse mal-estar. Crê-se que todos os docentes estão mais cientes da necessidade de conhecer melhor sua realidade social e seu próprio desenvolvimento pessoal. A participação nas oficinas de autoconhecimento propiciou reflexões sobre esses aspectos do mal-estar. Ao vivenciarem atividades em grupo, novas formas de perceber-se foram experimentadas pelos participantes, promovendo aspectos de bem-estar e motivação.

Também consideram-se fundamentais as relações entre a autoimagem, autoestima e motivação, consequência de relações, tanto interpessoais como intrapessoais, estabelecidas ao longo de sua existência com as pessoas que interagem nos diferentes ambientes: a família, a escola e a sociedade. Nas oficinas de autoconhecimento realizadas pelo grupo de pesquisa de Santos *et al.* (2008), os docentes apresentam, inicialmente, dificuldade de interagir com os colegas de profissão, bem como de refletir e expor suas ideias perante o grupo. Este espaço interativo proporcionado promoveu um maior autoconhecimento e uma nova percepção em relação aos colegas de trabalho, inexistentes previamente. Dessa forma, acredita-se que as relações interpessoais, no ambiente de trabalho, favorecem a construção da autoimagem e autoestima, já que o social é um dos indicadores do real autoconceito, um quadro-síntese que a pessoa faz de si, ou seja, a visão que tem a respeito de si mesmo.

A cooperação para a motivação na profissão foi o último aspecto abordado no estudo, destacado a partir da realização das oficinas de autoconhecimento. Percebe-se que os docentes apresentaram dificuldades em realizar um trabalho cooperativo, manifestando incompatibilidades em atuar conjuntamente com colegas, sem chegar a um consenso para concluir tarefas propostas e, consequentemente, a concepções de cooperação. Entende-se que a prática de trabalhos cooperativos, configura-se como referência a novos ambientes de integração, criatividade, ludicidade e inclusão, acima de tudo, negociador e motivador. Criar oportunidades que possam proporcionar novos conhecimentos através de momentos agradáveis e saudáveis, contribuir para novas relações sociais compartilhadas, transformadas e transformadoras.

Compor práticas pedagógicas motivacionais a partir de trabalhos cooperativos não apresenta fórmulas especiais, tampouco, receitas prontas para um eficaz processo educativo. Mas, compreende a consciência de que se podem compor aprendizagens significativas também de modo cooperativo, reconhecendo as inúmeras

possibilidades de participar de forma ativa, em cada prática pedagógica, propondo participação e inclusão de todos, e ainda, com mudanças simples e processuais das regras e estruturas, bem como de cada tarefa, ou em cada processo de ensino.

## VISÃO PROSPECTIVA

Ser professor, face a tantas exigências políticas, sociais e profissionais que são impostas no exercício da profissão, requer uma diversidade de saberes que vão muito além de uma formação acadêmica. O exercício da docência no panorama educacional da atualidade requer uma gama de qualidades pessoais e interpessoais que possam contribuir para uma prática de ensino personalizada, motivadora e sucessora, que só a formação continuada pode compor e, contudo, ainda não é efetiva, em grande parte das instituições educativas.

O enfrentamento de novas funções e de inúmeras responsabilidades, representando uma sobrecarga de trabalho, provoca o esgotamento e, conseqüentemente, a desmotivação. Por isso, torna-se compreensível que muitos docentes se sintam desmotivados e pouco comprometidos com o seu fazer pedagógico. A partir de pesquisas desenvolvidas, percebem-se a necessidade e a importância da realização de um trabalho voltado aos aspectos relacionados à subjetividade docente/discente. Nesse sentido, ainda entende-se que o campo de investigação precisa ser ampliado, com vistas a proporcionar formação continuada docente, para conscientizá-los da relevância da motivação e bem-estar.

Proporcionar um trabalho de formação docente continuada, orientado para a valorização de um conjunto de qualidades pessoais e interpessoais, traduz um modelo relacional (JESUS, 2004). O mundo de relações constituídas entre professores, seus pares e alunos é um aspecto de grande importância na educação da atualidade.

Segundo Jesus (2004, p. 45):

A formação contínua enquadrada no modelo relacional deve constituir fundamentalmente uma oportunidade para o trabalho em equipe, em clima de autenticidade e de cooperação por parte dos professores participantes nas ações de formação, orientado para a resolução de problemas comuns, para além do desenvolvimento de competências profissionais relevantes para essa resolução, de acordo com o tema e os objectivos de cada ação.

O trabalho cooperativo entre os professores exige que os mesmos estejam abertos para aceitar e desenvolver as ideias dos colegas, reconhecendo a sua importância. No entanto, trabalhar cooperativamente pode representar uma caminhada um tanto árida se o entendimento de cooperação por parte do educador não estiver internalizado e as práticas pedagógicas estiverem arraigadas em con-

cepções competitivas, que apontem sempre a um vencedor, não importando de que forma isso aconteça.

O trabalho realizado em equipe na busca de possíveis soluções para situações-problema comuns do ambiente educativo pode representar uma alternativa de valorização profissional. Da mesma forma, a promoção de espaços interativos entre os docentes que proporcionem um autoconhecimento pode contribuir para a construção da autoeficácia, da autoconfiança e da valorização de certas características pessoais perante o grupo.

Uma formação continuada voltada para o desenvolvimento de concepções realistas sobre as qualidades pessoais e profissionais, além de proporcionar a satisfação e o bem-estar profissional do docente promove uma elevação no seu nível de motivação. Conforme Jesus (2004, p. 50), “a motivação do professor é fundamental para que possa superar as dificuldades com que se confronta e realizar-se profissionalmente, mas deve ser consoante com os resultados que efetivamente consegue alcançar”.

Embora não existam receitas universais ou métodos infalíveis para o combate do mal-estar e da desmotivação docentes, as oficinas de autoconhecimento podem representar uma estratégia de ação daquilo que pode ser feito em termos de formação contínua de professores, a qual fundamentalmente, deve procurar contribuir para o desenvolvimento, a aprendizagem e a realização profissional dos professores.

De acordo com Jesus (2004, p. 44):

A prevenção de muitas situações passa pela formação de professores, no sentido desta contribuir para que a prática profissional seja experienciada com satisfação e autoconfiança, encorajando a construção de um percurso profissional caracterizado pela motivação e pelo desenvolvimento pessoal e interpessoal, enquanto critérios fundamentais do bem-estar docente.

Neste sentido, a formação continuada proporcionada pelas oficinas de autoconhecimento realizadas durante pesquisas de Santos *et al.* (2008) parece contribuir significativamente para elevar a motivação e promover o bem-estar do professor.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Denise Dalpiaz. *Relatos Significativos de Professores e Alunos e sua Autoimagem e Autoestima*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação PUCRS, 2007.

BERNARDI, Jussara. *Alunos com discalculia: o resgate da autoestima e da autoimagem através do lúdico*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação PUCRS, 2006.

ESTEVE, José M. *A Terceira Revolução Educacional: A educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Moderna, 2004.

HUERTAS, Juan Antonio. *Motivación: Querer aprender*. Buenos Aires: Aiqué, 2001.

JESUS, Saul Neves de. *Bem-estar dos professores. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto, 2004.

\_\_\_\_\_. *Professor sem stress: realização e bem-estar docente*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MASLOW, Abraham H. *Introdução à psicologia do ser*. Rio de Janeiro, Eldorado, [s.d.].

MOSQUERA, Juan J. *Psicodinâmica do aprender*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1984.

\_\_\_\_\_. *Vida adulta, personalidade e desenvolvimento*. Porto Alegre: Sulina, 1987.

\_\_\_\_\_; STOBÄUS, Claus Dieter. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais. In: ENRICONE, Délcia (org). *Ser Professor*. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 91-107, 2006.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

POLAINO LORENTE, Aquilino. *Familia y autoestima*. Barcelona: Ariel, 2004.

PORTAL, Leda Lísia Franciosi. O professor e o despertar de sua espiritualidade. In: ENRICONE, Délcia (org). *Ser Professor*. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 91-107, 2006.

SANTOS, Bettina, Steren dos; ANTUNES, Denise, D. *Vida Adulta, Processos Motivacionais e Diversidade*. Educação, ano XXX, n. 61, p. 149-164, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_; ANTUNES, Denise D.; BERNARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. *Educação*, V. 31, n. 1, p. 46-53, jan./abr.2008.

SCHILDER, Paul. *A imagem do corpo: as energias construtivas de psique*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

YIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.