

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

DENISE DALPIAZ ANTUNES

TESE DE DOUTORADO

**OFICINAS PEDAGÓGICAS DE TRABALHO COOPERATIVO:
UMA PROPOSTA DE MOTIVAÇÃO DOCENTE**

Porto Alegre
2012

DENISE DALPIAZ ANTUNES

**OFICINAS PEDAGÓGICAS DE TRABALHO COOPERATIVO:
UMA PROPOSTA DE MOTIVAÇÃO DOCENTE**

Tese de Doutorado apresentada à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, no Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dr. Bettina Steren dos Santos (PUCRS)

Porto Alegre
2012

A636o Antunes, Denise Dalpiaz
 Oficinas pedagógicas de trabalho cooperativo : uma
 proposta de motivação docente / Denise Dalpiaz Antunes. -
 Porto Alegre, 2012.
 168 f. : il.

 Tese (Doutorado em Educação) – Fac. de Educação,
 PUCRS.

 Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Bettina Steren dos Santos.

 1. Educação. 2. Oficinas Pedagógicas. 3. Educação
 Continuada. 4. Motivação (Psicologia). 5. Jogos Cooperativos.
 I. Santos, Bettina Steren dos. II. Título.

CDD 371.3

Ficha Catalográfica elaborada por
Vanessa Pinent
CRB 10/1297

DENISE DALPIAZ ANTUNES

**OFICINAS PEDAGÓGICAS DE TRABALHO COOPERATIVO:
UMA PROPOSTA DE MOTIVAÇÃO DOCENTE**

Tese de Doutorado apresentada à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação , no Programa de Pós-graduação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 17 de janeiro de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Profa. Dr. Bettina Steren dos Santos - FACED/ PUCRS

Profa. Dr. Leda Lísia Franciosi Portal - FACED PUCRS

Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera - FACED PUCRS

Prof. Dr. Paulo Fossatti – UNILASALLE - Canoas - RS

Prof. Dr. Juan António Huertas - Universidad Autonoma de Madrid - Espanha

Dedico este trabalho de pesquisa a todos Educadores:

Aos que tem 'paixão' por ensinar e motivação em querer aprender sempre;

Aos que acreditam no que a Educação pode fazer, positivamente, na vida dos seres humanos;

Aos professores que tem a coragem de declarar sua motivação em dar aula:

"fazer a diferença na vida de seus alunos", para que sejam pessoas melhores.

E, aos que, na busca do autoconhecimento, tornam-se pessoas mais saudáveis, mais felizes.

Denise Dalpiaz Antunes

AGRADECIMENTOS

A Deus: pelo dom da vida e pela graça infinita da sabedoria desejada.

À minha família:

Meus pais *Waldir Dalpiaz e Elora Ferreira Dalpiaz*: pela graça oportuna de vida, por tanto amor, tantos ensinamentos de valores e ética humana, apoio e incentivo desde cedo ao estudo.

Meu esposo *Leandro Nunes Antunes*: pelo amor, paciência, entendimentos e incentivos em minhas escolhas.

Meu filho *Matheus Dalpiaz Antunes*: pelo amor, paciência e entendimento de minhas ausências, ajuda nas escolhas.

Aos meus irmãos *Gisela Ferreira Dalpiaz* (sempre disponível), *Alexandre Ferreira Dalpiaz e Leandro Ferreira Dalpiaz*: pela convivência harmônica, amor, respeito, confiança e amizade incondicional.

Aos casais da Equipe Nossa Senhora de Fátima, *Márcia e Jorge, Lúcia e Elói, Inês e Marcos, Beth e Jesus, Léa e Félix*, que me ouviram, me acompanharam e incentivaram minha caminhada.

Aos Mestres:

Professora *Bettina Steren dos Santos*: Pelas oportunidades de aprendizagem e de ensino, partilhas de estudo, de amizade, de convívio. Por acreditar em meus projetos e incentivar minhas potencialidades. Principalmente, "*orientando*" meus projetos de estudo e de vida.

Professora *Leda Lísia Franciosi Portal*: Pelo exemplo de vida, de docência, luzes de carinho, afeto e incentivo em busca de meu autoconhecimento, neste apêndice de minha caminhada de estudo e por tanta disponibilidade.

Professor *Juan José Mouriño Mosquera*: pelo exemplo de educador, pela caminhada partilhada, por acreditar no meu potencial, por oportunidades recebidas e muitas, mas muitas aprendizagens em minha adultez.

Professor *Claus Dieter Stobäus*: pelas horas de convívio com muita afetividade, por tantos ensinamentos, partilhas e possibilidades de aprendizagem.

Professor *Marcos Villela Pereira*: pela oportunidade de tantas aprendizagens, na convivência da representação discente e em outros momentos educativos, mas fundamentalmente, verbalizou 'meu' propósito de vida ao declarar sua motivação em dar aula: "fazer a diferença na vida de seus alunos, para que sejam pessoas melhores".

Professora *Sônia Maria Bonelli* pelos exemplos de vida, de força, de determinação, de docência, de postura frente aos desafios na/da Educação .

Professoras *Maria Inês Corte Vitória e Maria Conceição Pillon Christofoli* pelas palavras de incentivo, apoio em meu projeto de Tese, pela convivência em BH e "dicas" no caminho da pesquisa.

Professora *Marlene Rosek*: pelas palavras de acolhimento na convivência e no ensino, sempre representando uma educadora a ter como modelo de um bom professor.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, nas pessoas que cruzaram meu caminho e agora fazem parte de minha história de vida. Aqui, fui muito bem recebida e pude concluir meus estudos *Stricto Sensu* com muita excelência, onde importantes valores sócio-educacionais se edificaram; o meu muito obrigada.

Aos Amigos e colegas que com seus exemplos de vida, agora, fazem parte de minha existencialidade:

Rafael Eduardo Schmitt que ao longo do Projeto de Pesquisa, realização da Investigação e Construção da Tese, disponibilizou-se com horas de estudo, de análises quantitativas, de conhecimentos partilhados e, por nunca dizer não; ombro amigo para tantos desabafos neste caminho da vida.

Rita de Cássia Rodrigues e Vanessa Seibel. Sempre disponíveis, contribuíram em detalhes de escritas que fizeram muita diferença.

Marcia Villas, (como aluna foi um privilégio!) que com muita disponibilidade me auxiliou, com suas anotações precisas, na realização do Grupo do Focal.

Leila Castilho Iabel, pela recepção calorosa desde o início do estudo e modelo de profissional, que acredita na Educação e no potencial do ser humano.

Katiuscha Lara Genro Bins e Cesar Augusto Muller. Presenças constante (mesmo que distante fisicamente), ajuda incondicional, valores humanos partilhados. Tantas escutas e conselhos, que muitas vezes, me fizeram "botar os pés no chão" e ver a realidade com mais clareza.

Ricardo Reuter Pereira, Carla Lettnin e Silvana Maria Zarth, colegas especiais. Por tanto carinho e preocupação, nas escutas, partilhas pessoais e incentivo na caminhada. E a todos que aqui não nomeei em meu percurso discente, na PUCRS.

Jussara Bernardi, Sempre me apoiou em minhas intencionalidades de estudo, me motivando a seguir em frente. Seu exemplo é muito importante.

André Stein e Teresa Cristina Gonçalves Pereira da Silveira, por tantas indicações e partilha de livros, os quais foram muito importantes e significativos no processo de construção da Tese.

Alam de Oliveira Casartelli, que com disponibilidade partilhou seus conhecimentos de pesquisas nos métodos de pesquisa, os quais foram fundamentais no caminho da investigação.

E aos outros amigos que me distanciei, temporariamente, para que eu pudesse seguir em frente.

Ao professor de inglês *Gareth P. J. Moen*, que com disponibilidade e muita competência me 'nutriu' com seus ensinamentos, os quais foram fundamentais nesse processo de doutoramento.

Gabriela Freitas, que além de colega de profissão, aceitou pacientemente, ler e reler meus escritos, ao realizar a correção ortográfica de minha Tese, desde o projeto de pesquisa.

Aos *professores* da Escola Municipal Décio Martins Costa, especialmente aos ouvintes mais próximos. Pela receptividade, por tantas partilhas de aprendizagens e exemplos de persistência.

Com especial atenção:

À Escola Estadual onde fui muito bem acolhida e tive a oportunidade de realizar meus estudos. Onde partilhei alguns conhecimentos, sem os quais não seria possível os escritos finais, nem tampouco a comprovação de minha Tese.

À toda equipe diretiva desta mesma instituição, que desde o início, não demonstrou empecilhos a realização deste trabalho de pesquisa.

Mas, em primeiro lugar, aos **Educadores** que acreditaram em minha proposta, que partilharam suas vivências, alegrias e às vezes, angústias. Contudo, contribuíram para a revelação de novos referenciais científicos, e, possivelmente para o autoconhecimento e motivação pessoal de outros professores. Quero destacar que, minha vivência com eles, me faz mais humana, mais feliz, mais educadora.

À CAPES: Pelo apoio financeiro e investimento na Pesquisa, imprescindível neste estudo.

- Mas, se tu me cativas, minha vida será como que cheia de sol. Conhecerei um barulho de pássaros que será diferente dos outros. Os outros passos me fazem entrar debaixo da terra. O teu me chamará para fora da toca como se fosse música. [...]

- Tenho amigos a descobrir e muitas coisas a conhecer.

- A gente só conhece bem as coisas que cativou. Os homens não têm mais tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo prontinho nas lojas. Mas, como não existem lojas de amigos, os homens não tem mais amigos. Se tu queres um amigo, cativa-me! [...]

- É preciso ser paciente [...].

- Eu te olharei com o canto do olho e tu não dirás nada. A linguagem é uma fonte de mal-entendidos. Mas, cada dia te sentirás mais perto...

- Se tu vens por exemplo, as quatro da tarde, desde as três eu começarei a ser feliz. Às quatro horas, então estarei inquieta e agitada: descobrirei o preço da felicidade! Mas se tu vens a qualquer momento, nunca saberei a hora de preparar o coração... [...]

Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos.

[...] Os homens esqueceram essa verdade....

(SAINT-EXUPÉRY, 1981, p. 70-74).

RESUMO

A vida humana está repleta de desafios, desejos e oportunidades. Cada indivíduo tem a possibilidade de conduzir suas escolhas a partir dos motivos pessoais. O educador, ser humano em sua adultez, configura-se em constante desenvolvimento, na necessidade de autoconhecimento, na busca de seus ideais de professoralidade. Nesse caminho, o trabalho de pesquisa, aqui apresentado, revela indicativos necessários para a autorealização dos docentes, no qual objetivou-se responder ao questionamento: *Como as Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo (OPTC) podem contribuir para uma Educação continuada mais humana e motivadora ao autoconhecimento?* Na hipótese sustentada, As Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo configuram-se como uma proposta de motivação docente na Educação continuada, que pode promover o autoconhecimento, além da descoberta dos motivos pessoais que os levaram à docência. Para isso foi proposto, através da partilha de sentimentos, reflexões e propostas de ações diferenciadas na práxis diária, a participação em OPTC. Participaram da pesquisa docentes atuantes em uma escola da rede estadual de ensino, do estado do Rio Grande do Sul, no município de Porto Alegre. Para tanto, esse estudo investigativo de abordagem quanti-quali, elegeu dentro do paradigma naturalista, o Estudo de Caso como método de pesquisa, dentro de um único ambiente escolar. Para a coleta de dados foi utilizado o questionário Indicadores Motivacionais da Prática Docente na Educação Superior (adaptado para a Educação Básica), no que diz respeito ao estudo diagnóstico-exploratório quantitativo. No que concerne a coleta e posterior análise qualitativa, optou-se pelo Diário das Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo; registros fotográficos e registros em gravador. Após as **OPTC** buscou-se contribuir para a veracidade dos dados da pesquisa com a Ficha Avaliativa e Grupo Focal. No caminho investigativo, cada **OPTC**, em seus objetivos, indicaram categorias, que ora *a priori*, ora *a posteriori*, fazem parte do constructo da integralidade do ser humano. Essas, a seguir destacadas estão intrínsecas e identificadas nas temáticas de cada oficina. São elas: Quem é o Docente: pessoa adulta em constante desenvolvimento, que no caminho do autoconhecimento deve buscar a auto-realização; Quem é o Discente: ser humano que traz para dentro do ambiente educativo suas construções pessoais, as quais precisam ser respeitadas; Autoconceito: construção pessoal, que edificada nas relações sociais compõe a autoimagem e autoestima do indivíduo; Realidade Educativa: representação do meio social, que aponta e indica os indicativos culturais para o ambiente escolar; Ações e Emoções: os sentimentos perpassam a vida humana e precisam ser constituídos e trabalhados no ambiente educativo; Reconhecimento Pessoal: O docente, antes de entender e perceber os outros, precisa se conhecer e reconhecer como tal. Contudo, afirma-se, que a participação nas **OPTC**, primordialmente indicadas neste estudo, se constitui como proposta motivacional de autoformação na Educação continuada, com possibilidades de autoconhecimento, confirmando assim, a Tese dessa pesquisa.

Palavras-chave: Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo. Jogos Cooperativos. Educação Continuada. Motivação Humana. Vida Adulta. Autoconhecimento.

ABSTRACT

Human life is full of challenges, desires and opportunities. Each individual has the ability to make his or her choices for personal reasons. The educator, a human being in his or her adulthood, sets in constant development, the need for self-knowledge in pursuit of their academic ideals. In this way, the research project presented here shows the necessary indicatives for the self-realization of teachers, which aimed to answer the question: How Cooperative Pedagogical Workshops (**OPTC**) can contribute to a more humane continuous training and motivating self-knowledge? Assuming sustained Cooperative Pedagogical Workshops set themselves a proposal of teacher motivation in continuous education, which can promote self-knowledge, in addition to finding the personal reasons that led them to teaching. That is why participation was proposed, through the sharing of feelings, thoughts and proposals for different actions in daily *práxis* (practice), in **OPTC**. Active teachers participated from a school in the state teaching network, in the state of Rio Grande do Sul, and in the municipality of Porto Alegre. To this end, this research study of quantitative and qualitative approach, elected within the naturalistic paradigm, the Case Study as a research method, within a single school setting. For the collection of data, a Motivational Indicators in Higher Education Teaching Practice questionnaire (adapted for Basic Education) was used, with respect to the quantitative exploratory-diagnostic study. Regarding the collection and subsequent qualitative analysis, we chose the Journal of Cooperative Pedagogical Workshops, photographic records and tape recorder recordings. After the **OPTC** we sought to contribute to the accuracy of the survey data with the Evaluative Form and Focus Group. On the investigative way each **OPTC**, with their goals, indicated categories, which sometimes *a priori* (in advance), sometimes *a posteriori* (after the event), forms part of the construct of the whole human being. These, then highlighted are intrinsic and identified the themes of each workshop. They are as follows: Who is the Teacher: adult in constant development, who on the path to self-knowledge must seek self-realization; Who is the Student: human being who brings into the learning environment their personal constructs, those which need to be respected; Self-concept: personal construction, built in social relations that make up the self-image and self esteem of the individual; Educational Reality: representation of the social environment, which identifies and specifies the cultural indicators for the school environment; Actions and Emotions: feelings pervade human life and need to be established and worked on in the educational environment; Personal Recognition: The teacher, before understanding and perceiving others, needs to know and recognize himself or herself as they are. However, it is argued that participation in the **OPTC**, primarily indicated in this study, is established as a self-training motivational proposal in continuing education, with opportunities for self-knowledge, thus confirming the thesis of this research.

Keywords: Pedagogical Workshops; Cooperative Games; Continuing Education; Human Motivation; Adult Life; Selfknowledge.

RESUMEN

La vida humana está llena de retos, oportunidades y deseos. Cada individuo tiene la capacidad para llevar a cabo sus decisiones por razones personales. El educador, ser humano en su edad adulta, en constante desarrollo, con la necesidad de auto-conocimiento en la búsqueda de sus ideales académicos. El trabajo de investigación que aquí se presenta muestra indicativos para la auto-realización de los profesores y tiene por objeto responder a la pregunta: ¿Cómo talleres pedagógicos de trabajo cooperativo (OPTC) pueden contribuir a una formación más continua y motivadora para el autoconocimiento? A partir de los Talleres Pedagógicos Cooperativos se establece una propuesta de motivación de los profesores en la educación continua que puede promover el auto-conocimiento y el descubrimiento de razones personales que los llevaron a la enseñanza. Para ello se propuso, a través del intercambio de sentimientos, pensamientos y propuestas de medidas diferentes en la práctica diaria, la participación en los OPTC. Participaron en la investigación docentes que trabajan en una escuela pública del estado de Rio Grande do Sul, en el municipio de Porto Alegre. Con este fin, este estudio de investigación de enfoque cuantitativo y cualitativo, elegido dentro del paradigma naturalista, el estudio de caso como método de investigación, dentro de un ambiente escolar único. Para el cuestionario de recogida de datos se utilizaron los Indicadores motivacionales de la práctica docente Universitaria (adaptado para la Educación Básica). En relación con el estudio de diagnóstico y cuantitativo exploratorio, la recogida y posterior análisis cualitativo, se optó por el Diario de los Talleres Pedagógicos de Trabajo Cooperativo, registros fotográficos y grabados. Los Talleres (OPTC) buscaron contribuir a la veracidad de los datos de la encuesta con las especificaciones y el Grupo Focal de evaluación. En el camino investigativo de cada OPTC, indicó categorías a priori y a posteriori, que hacen parte de la construcción íntegra del ser humano. Estas, presentadas a continuación, son intrínsecas y se determinaron en los temas de cada taller. Ellas son: **¿Quién es el Maestro?** adulto en constante desarrollo, que busca la autorrealización, **¿Quién es el estudiante?** ser humano que pone en el ambiente de aprendizaje sus constructos personales, que deben ser respetados; **Concepto de sí mismo:** la construcción personal, integrado en las relaciones sociales que conforman la imagen de sí mismo y la autoestima del individuo, **la realidad educativa:** la representación del entorno social, que identifica y señala los indicadores culturales para el entorno escolar; **acciones y emociones:** sentimientos que impregnan la vida humana y necesitan estar creados y trabajados en el ámbito educativo, **el reconocimiento personal:** el maestro antes de comprender y percibir a los demás, necesita conocerse a sí mismo como tal. Por lo tanto, la participación en las OPTC constituyen una fuerza de auto-aprendizaje en la educación continua, con oportunidades para el auto-conocimiento, lo que confirma la tesis de esta investigación.

Palabras clave: Talleres pedagógicos para el trabajo cooperativo. Juegos Cooperativos. Educación Continua. Motivación Humana. Edad Adulta. Auto-conocimiento.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Distribuição dos sujeitos por faixa etária.....	88
Gráfico 2 - Distribuição da amostra por gênero	88
Gráfico 3 - Distribuição dos sujeitos segundo o tempo de docência.....	89
Gráfico 4 - Distribuição dos sujeitos segundo a titulação	89
Gráfico 5 - Distribuição dos sujeitos segundo a área de formação	90
Gráfico 6 - Distribuição dos sujeitos segundo realização de Pós-Graduação e área.....	90
Quadro 1 - Método da pesquisa.....	93
Figura 1 - Convite para as oficinas OPTC.....	95
Figura 2 – Dinâmica da autoimagem e autoestima	110
Quadro 2 - Proposta das oficinas.....	122
Quadro 3 - Cronograma das oficinas	124
Quadro 4 - Holograma da Pesquisa	143
Quadro 5 - Resumo Reflexivo.....	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Questões de maiores níveis motivacionais dos docentes	127
Tabela 2 - Questões de menores níveis motivacionais dos docentes	129
Tabela 3 - Questões de maiores níveis de satisfação dos docentes	130
Tabela 4 - Questões de menores níveis de satisfação dos docentes	130

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1	O JOGO COOPERATIVO	28
2.2	AS OFICINAS PEDAGÓGICAS	34
2.3	OS PROCESSOS MOTIVACIONAIS	38
2.4	O EDUCADOR	50
2.5	A EDUCAÇÃO CONTINUADA	63
2.5.1	O Autoconhecimento	66
3	MÉTODO	71
3.1	CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE PESQUISA	81
3.2	OBJETIVOS DA PESQUISA	86
3.2.1	Objetivo Geral	86
3.2.2	Objetivos Específicos	86
3.3	QUESTÕES DE PESQUISA	87
3.4	SUJEITOS	87
3.5	INSTRUMENTOS	91
3.5.1	Descrição dos instrumentos de coleta dos dados	91
3.6	PROCEDIMENTOS	94
3.6.1	Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo	97
3.6.2	Ficha Avaliativa	98
3.6.3	Grupo Focal	98
4	ANÁLISE DOS DADOS	125
4.1	ANÁLISE QUANTITATIVA	127
4.2	ANÁLISE QUALITATIVA	131
5	MOTIVAÇÕES REFLEXIVAS	145
	REFERÊNCIAS	151
	APÊNDICES	157
	Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	158

Apêndice B – Roteiro de Entrevistas para o Grupo Focal.....	159
Apêndice C - Ficha de Avaliação das OPTC	160
ANEXOS	161
Anexo A – Adaptação do Questionário de Fatores Motivacionais da Prática Docente na Educação Superior.	162
Anexo B – Dinâmica - "Um dia na vida de Frederico"	167

1 INTRODUÇÃO

*El tiempo es el dueño, de lo que puede pasar.
De tus andanzas por la gloria, o tu triste caminar.
Al final, en esta vida todo pasa.
Y pensar que no me alcanza la esperanza.
Es largo este camino, de todos el destino.
Cuenta conmigo para comenzar a andar...*
(TORRES, BATISTA, CUMBA SÁNCHEZ 2004).

Palavras motivadoras

Este capítulo inicial da Tese indica brevemente, alguns dos referenciais eleitos para esse estudo. Juntamente com esses, apresenta a caminhada da pesquisadora desde as internalizações construídas na família com seus primeiros motivos a docência, sua Educação acadêmica inicial e os referenciais educativos edificados. Revela os motivos pessoais à Educação continuada, destacada na caminhada de sua práxis diária já há duas décadas e meia, até os objetivos pelos quais esse trabalho de pesquisa, fruto de muitas aprendizagens e amadurecimento ao longo da própria existencialidade, está embasado.

Ressalta-se que em alguns momentos, neste caminho percorrido, a composição na primeira pessoa, indica todas as revelações afirmativas pessoais. Pois em muitos casos, são descritas pelas tantas situações e experiências, particularidades e singularidades, de inter e intra-relações que identificam a subjetividade ímpar, de um ser humano que se desenvolve ao longo de sua vida.

No caminho motivador

A vida do ser humano revela-se e é revelada no dia a dia, edificada em cada motivo pessoal e em metas desejadas, alcançadas ou não. Ela é constituída principalmente de significados que se estabelecem na internalização, em cada subjetividade. Assim, toda caminhada profissional docente inicia muito antes dos referenciais acadêmicos construídos e internalizados na formação universitária. Anteriormente a isso, cada professor se constitui na individualidade de vivências, nas inter e intrarrelações. Ainda na academia, a vontade de *ser professor* vai se configurando a partir dos desejos constituídos nas relações familiares e afetivas, nas possibilidades de ser um educador.

É nas relações sociais, pelos modelos positivos, ou não, encontrados nas vivências e representatividades educativas que, em sua personalidade, o professor se compõe desde as

primeiras motivações intrinsecamente configuradas, ainda na infância. As primeiras aprendizagens referidas especificamente no ato de educar, ou seja, os primeiros referenciais profissionais serão estabelecidos desde o começo da formação acadêmica e edificados na práxis diária. Mas, eles não se estabelecem estanques se uma Educação continuada for oportunizada e puder ser vivenciada, principalmente na convivência com o outro.

Embora os primeiros referenciais pessoais e motivacionais à carreira do professor sejam constituídos na academia, é necessário que as aprendizagens, imprescindíveis para as práticas pedagógicas, sejam sempre atualizadas e continuem ao longo da carreira, principalmente com outros professores de mesmo contexto educativo, oportunizando verdadeiras possibilidades de troca de experiências. Essas aprendizagens, com muito empenho, estudo e pesquisa devem ter e ser compostas de motivos pessoais para um educador que quer ser responsável e consciente em seu profissionalismo e em sua práxis.

As aprendizagens podem se dar no contexto educativo, onde a formação profissional do professor buscará subsídios teóricos para que sua prática educativa seja motivadora ao aprender e ao ensinar, e represente uma Educação comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos; uma contextualizada e construtiva Educação holística. Para Yus (2002), a conceituação desse paradigma de Educação Holística está caracterizada pelo interesse no crescimento da pessoa em todas as suas potencialidades, da mesma forma que aceita as múltiplas inteligências, que necessitam perpassar por processos de ensino e de aprendizagem.

Sobretudo, é preciso que a formação docente possa ser um processo contínuo, e que no contexto educativo sejam promovidos novos e contextualizados referenciais. O amadurecimento profissional e consequente desenvolvimento do educador ocorrem ao longo da vida de cada ser humano, em todas as etapas da existencialidade pessoal, e precisam fazer parte da formação inicial e continuada dos professores.

Em minha trajetória de vida e de educadora, logicamente todos esses processos estiveram presentes e perpassaram minhas escolhas à docência. No que se refere aos primeiros referenciais familiares, destaco que ainda no início da vida escolar ascendeu a vontade de ser professora, ensaiando uma representação escolar com minha irmã e amigas. Ao assumir o papel principal, ficava à frente, fazia chamada, distribuía tarefas, propunha aprendizagens, ensaiava o ensinar; um ritual já apreendido na escola, mas internalizado desde cedo na família e nas relações sociais, a partir de modelos de caráter significativos e positivos de educadores.

Do ambiente escolar de minha formação pessoal, saliento que muitos professores, pela empatia, afetuosidade e modelos, fizeram com que eu pensasse em seguir em frente pelo

caminho da Educação . Foram professores que se revelaram educadores na vida. Outros, nem tão motivados em seu ofício, pareciam apontar novos motivos extrínsecos a renovadas práticas pedagógicas. Nisso, percebo a importância das primeiras ideias e ideais de Educação , que foram desde cedo internalizadas nas vivências escolares e que, ao lado de outros colegas, fui edificando.

Certamente hoje, ao conceber uma Educação humanista, respeitadora das características pessoais, das individualidades e potencialidades de cada ser humano no constante desenvolvimento ao longo da vida, destaco minhas vivências e minhas intencionalidades com muita referência e sustentação ainda no seio familiar. Interiormente, instigo o desejo de que os alunos, sob minha responsabilidade de ensino e aprendizagem, possam ser pessoas melhores depois do convívio educativo. Educar significa responsabilidade acerca do desenvolvimento saudável da pessoa do outro.

Além disso, Educação , é um processo amplo que envolve os processos de ensino e de aprendizagem. Destacando-se, que esses processos acontecem ao longo da vida, muito além do espaço delimitado dos ambientes educacionais, em suas instituições. Valente (2004), esclarece o conceito de Educação , para que esse processo possa ser significativo em qualquer momento da vida. Em suas palavras:

A Educação tem de que criar condições para o aluno desenvolver a habilidade de aprender a aprender, de modo que ele seja capaz de continuar sua aprendizagem mesmo depois da escola. - o que alguns autores têm denominado de Educação ao longo da vida e outros de aprendizagem ao longo da vida ou *lifelong learning*.

Por isso, ao seguir em minha formação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* procurei, com clareza de intenções, buscar novas aprendizagens e, através delas, novos conceitos, novos referenciais de práticas motivadoras para diferenciados paradigmas, os quais pudessem atender às exigências educacionais que as mudanças sócio culturais apontam atualmente à instituição educativa, efetivamente nas demandas do século XXI.

Nesse caminho de constante formação pessoal, Educação continuada junto a outros educadores; em alguns momentos no mesmo ambiente educacional, em outros não, procurei ser uma educadora que partilha seus aprendizados. Busquei fazer disso um propósito de vida, na medida em que o ambiente escolar assim proporcionasse, ou quando fosse possível vislumbrar fora dele.

No que se refere a essas possibilidades de aprendizagens pessoais, ficam estabelecidas motivadoramente, no desenvolvimento humano intrinsecamente constituído no social, o desejo de *aprender a conhecer* sempre mais. Para Delors (2003, p. 90) esse *aprender a*

conhecer, "isto é adquirir os instrumentos da compreensão", é um dos quatro pilares da Educação que deve embasar os processos educativos. O mesmo autor adverte que "à Educação cabe fornecer [...] os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele."

Ainda, o relatório da UNESCO para a Educação do século XXI, apresentado pelo próprio Delors (2003), salienta a importância do papel do professor enquanto agente de mudança da sociedade. Com isso, as responsabilidades dos docentes, a quem recai a formação das novas gerações, aumentam consideravelmente, exigindo muito além da formação inicial, dos saberes constituídos na prática pedagógica, mas que se configurem um espaço de Educação continuada e desenvolvimento da motivação docente, com vista ao autoconhecimento.

Com essas ideias iniciais, destaca-se a necessidade de vivências individuais e em grupo, constituídas de distintos momentos educativos, que possam auxiliar a compor novos conceitos acerca da construção pessoal de cada educador, indicando também sua motivação ao educar; o que irá refletir, sem dúvida, em cada educando. Será em instantes de trocas construtivas entre pares, em debates em oficinas de aprendizagens cooperativas, que a interpretação e a descrição dos processos motivacionais em contextos educativos e seu entendimento pessoal, subsidiado por reflexão e ação, apontarão para novos e atuais caminhos para uma Educação que quer ser motivadora em cada instância.

Contudo, sabe-se que muitos professores não aprenderam a trabalhar cooperativamente, seja na formação inicial, em momentos de trabalhos pedagógicos no ambiente educativo ou talvez em cursos específicos dentro da Educação continuada. Os educadores não sabem como partilhar suas aprendizagens, seus saberes, pois a formação inicial não consegue abarcar todas as possibilidades pedagógicas e pessoais de trabalhar em equipe. A Educação continuada, na grande maioria das instituições educativas, não está efetivamente acontecendo. Só trabalha cooperativamente quem aprendeu a partilhar com o outro suas dúvidas, desejos e motivações.

O professor, em seu dia a dia escolar, na maioria das vezes, não possui um espaço adequado, tampouco tempo disponível para a troca com seus pares. Com as muitas exigências e necessidades diferenciadas de cada contexto educativo, além da diversidade de alunos que se apresentam em cada meio sócio-cultural de uma escola, seria muito mais adequado e proveitoso se o professor pudesse partilhar suas dúvidas, problemas e mesmo alegrias com o coletivo dos educadores. Nesse sentido, uma possibilidade de autoformação pode apontar novos caminhos ao educador.

Além disso, um conjunto de vários fatores sociais, culturais e psicológicos referentes à saúde do professor está produzindo o que foi denominado por Mosquera e Stobäus (2002) como *um ciclo degenerativo da eficácia docente*. Os autores destacam que, frequentemente, nos centros educacionais há um clima de competição, ódio e animosidades entre os educadores. Tal clima é desnecessário e incompatível com uma Educação de qualidade, que pretenda promover o bem-estar humano.

Ainda assim, entre essas tantas adversidades, mal-estar docente dentro e fora da sala de aula, bem como as responsabilidades sociais, o professor precisa estar atento ao seu desenvolvimento, formação e amadurecimento pessoal, aos seus objetivos e metas pessoais, aos seus desejos intrínsecos de ser educador, aos seus motivos extrínsecos para ser professor, enfim, à sua proposta de vida. Afinal, o que mobiliza, move, motiva a ação do ser humano é a descoberta da paixão pelo que faz. Cabe ao educador encontrar o sentido à vida, a razão à docência, o amor pelo educar, o desejo pela *Educação*.

Nesse percurso de necessidades, o professor, ser humano em constante desenvolvimento ao longo da vida, precisa se conhecer melhor para também buscar novos motivos para ensinar e para aprender. Uma Educação continuada pode ser uma alternativa para revelar no dia a dia escolar um caminho de autoconhecimento, em que as motivações construídas desde as primeiras internalizações familiares e/ou acadêmicas possam ser conhecidas, retomadas ou renovadas. É necessário auxiliar professores a compor no coletivo; práxis com gosto de vida que sejam contextualizadas, respeitadoras de cada ser humano na integralidade, e que possam apontar motivos extrínsecos a compor ações intrinsecamente motivadoras.

Assim, investir na autoformação do educador, no ser humano que ele se constitui, representa não só percorrer a formação acadêmica de sua escolha profissional. É necessária a busca por uma Educação continuada com possibilidades de autoconhecimento, em que educadores em grupo possam buscar o bem-estar; uma vida pessoal e profissional mais significativa, mais motivada. Consequentemente será possível vislumbrar uma prática educativa mais prazerosa, mais efetiva e, acima de tudo, reveladora de motivos pessoais relacionados à aprendizagem e ao ensino de cada educando.

Nesse sentido de atender às necessidades humanas do educador, aponta-se uma alternativa a melhores condições de trabalho, a possibilidade de bem-estar docente, a ambientes educativos mais acolhedores e propostas pedagógicas motivadoras. Nessa busca, a Educação continuada deve ajudar o docente a redescobrir seu papel social, resgatar sua autoimagem e autoestima. Para isso, o professor necessita se autoconhecer, buscar sua

autoformação, visto que esta ainda não está contemplada, na integralidade, nos cursos de formação acadêmica.

Neste percurso, em que a formação inicial muitas vezes parece não abarcar motivos e intenções pessoais dos professores, algumas instituições educativas percebem a necessidade dos educadores atuantes em seu contexto de buscar o bem-estar dentro do ambiente de trabalho, com vistas a novas possibilidades de diferenciadas propostas didático-pedagógicas mais motivadoras ao ensino e à aprendizagem, a partir de estudos e construções pessoais no grupo, com seus pares.

Nesse caminho, durante o segundo semestre de 2009, realizei um estudo piloto em uma escola da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre. O mesmo foi desenvolvido com um grupo de professores em seu local de trabalho, visando à promoção de melhorias na motivação docente, em busca do bem-estar pessoal. Esse objetivo foi abordado em três oficinas cooperativas, em diferentes datas, de acordo com o desejo apontado pelos professores e intencionalidade da equipe diretiva da escola em promover uma Educação continuada aos docentes atuantes na Educação Básica.

Os encontros com os professores aconteceram ao final do dia de trabalho dos mesmos, através de convite, com uma proposta de autoformação e interesse pessoal. As três oficinas tiveram as seguintes temáticas: teorias motivacionais, autoconhecimento e sensibilização docente; autoestima e motivação humana; necessidade de escuta na sala de aula.

A proposta dos trabalhos estabeleceu inicialmente o esclarecimento da atividade. Em um segundo momento, com uma dinâmica de divisão aleatória dos grupos de trabalho, objetivou-se o reconhecimento de diversos colegas, com a oportunidade de relacionar-se diferentemente em cada oficina. O terceiro momento contou com uma atividade principal que se referiu a um trabalho cooperativo, com possibilidades de o *grupo* trabalhar na proposta do orientador/pesquisador. Após a ação do grupo, no quarto momento, os professores expuseram ao grande grupo de professores as reflexões/sugestões encontradas nos pequenos grupos cooperativos. No quinto momento do encontro, a pesquisadora relatou as ideias-chaves encontradas, possibilitando a reflexão. No momento seguinte, o sexto momento do encontro, a pesquisadora apresentou as teorias que abarcaram o tema da oficina, fazendo contrapontos com a prática pedagógica e a responsabilidade de cada professor no processo educativo. Mas, principalmente, após as ações e reflexões do grupo de professores participantes, foi apontada a possibilidade de automotivação pelo caminho do autoconhecimento, como a proposta de trabalho pedagógico procurou oportunizar.

Algumas falas dos professores que participaram desse estudo piloto, relacionadas ao trabalho das oficinas, são oportunas e necessárias, justificando esta proposta de trabalho cooperativo de Educação continuada docente. Essas falas foram relatadas a partir dos referenciais teóricos que embasaram o estudo, além de serem importantes contribuições para novos referenciais e possíveis reflexões. Tais percepções foram coletadas ao final do terceiro encontro, no intuito de avaliar toda a proposta, bem como a atuação do orientador/pesquisador nas atividades.

Assim, ao refletir com os educadores, sugeriu-se que “deixassem seu recado” para que o trabalho fosse avaliado e para que esse pudesse ser re-estruturado, se necessário, visando sempre os objetivos da autoformação docente. A seguir algumas descrições dos docentes, transcritas literalmente.

✓ Professor 1 – *“as oficinas desenvolvidas, nesta proposta, possibilitaram uma certa aproximação das pessoas que trabalham nessa escola, e pode-se dizer que “conhecer” um pouco alguns colegas que conseguiram mostrar-se. Penso que contribuições teóricas podem ajudar o grupo de professores dessa escola.”*

✓ Professor 2 – *“considero muito importante novos desafios e a possibilidade de sempre aprender. Estou no final das minhas atividades profissionais como professora, pois já vou me aposentar, e de tudo que vivi nestes encontros concluo que muito acertei, algo errei e, sobretudo, estou aberta a aprender mais para mais acertar, agora na escola da vida.”*

✓ Professor 3 – *“particpei do três encontros. Foi uma experiência maravilhosa! No fim do ano nos sentimos cansados, sem ânimo e achando que não conseguimos realizar o que nos propomos. Mas quando paramos e vivenciamos momentos como esses, vemos o quanto podemos crescer e o quanto fizemos. Pudemos conhecer melhor os colegas que pensamos conhecer, e o melhor, pudemos conhecer melhor a nós mesmos. A cada final de encontro era como que um bálsamo para alma. Muito obrigada por essa experiência.”*

✓ Professor 4 – *“foi muito gratificante participar dos encontros, poder compartilhar novos saberes. Sempre temos muito a aprender... com certeza que valeu a pena, pude mudar algumas concepções e até me dar conta de que deveria mudar. De negativo, ficou o gosto de quero mais e, infelizmente, nem todos os colegas participaram. Um grande abraço e sucesso.”*

✓ Professor 5 – *“gostei muito dos encontros, pois apesar do cansaço sempre são momentos bons, divertidos, de autoconhecimento e de conhecer e conviver com os colegas. Passamos muito tempo juntos, mas na realidade pouco convivemos.”*

✓ Professor 6 – *“encontros de formação são muito necessários. São momentos de trocas, de desabafos, lágrimas e sorrisos. Eu continuo acreditando na Educação como um caminho de deixar para as pessoas, ‘alunos’, que passaram pela minha vida nestes 20 anos de magistério, e na minha constante busca por desafios e pelos que ainda passarão por mim. Espero ter deixado semente, o ser no outro, um ser único e especial nas suas particularidades. Obrigado por tudo!”*

✓ Professor 7 – *“realmente esses encontros foram muito gratificantes, pois aprendemos a cada dia ou recordamos coisas que muitas vezes está guardado no fundo de nossos corações e basta uma palavra ou jogo de palavras para revivermos situações que estavam adormecidas em nosso íntimo. Adorei os encontros que participei, me trouxe energia para continuar essa caminhada que nos gratifica muito, pois sabemos de nossas responsabilidades como professores e a confiança que é depositada em nossos ombros. Agradeço a professora Denise por disponibilizar esse tempo e nos agraciar com um pouco mais de sabedoria.”*

✓ Professor 8 – *“é muito válido todos esses encontros, o convívio com os outros colegas e com a palestrante professora Denise, pois todos nós só temos a crescer com essas trocas super positivas e importantes para a nossa caminhada como educadores e seres humanos. Parabéns!”*

✓ Professor 9 - *“acredito que todos os encontros foram positivos. Oportunizaram tempo de convívio; descontração; convívio com colegas da EJA; conhecer melhor os colegas e a mim mesma; me deixar ver, no íntimo, coisas que no dia a dia, na atribuição, não permite; sentir que há colegas que também acreditam na Educação ; ter certeza que a oportunidade foi dada a todos.”*

✓ Professor 10 – *“senti-me mais tranquila ao perceber que faço o que amo, e certa ao usar e abusar da afetividade com meus alunos. Conhecer, perceber, saber quem são, de onde vem, como pensa, como vive e, a partir daí, aliar conhecimento, metodologia e sentimentos positivos que solidificam, constroem e são benéficos para o ser humano. Sou professora de Jardim B e gostei muito dos encontros. Adorei tudo e valeu a pena. Ser professora é maravilhoso, é lindo, é divino!”*

A partir das reflexões e contribuições dos professores que participaram do estudo inicial, torna-se importante salientar que essa possibilidade de pesquisa não pretende apenas adentrar o ambiente educativo para dele extrair subsídios e compor, possivelmente, novos paradigmas educacionais, ou mesmo revelar respostas às questões do pesquisador. Conforme muito bem salientado nas falas dos professores, fica evidente um processo de desenvolvimento pela Educação continuada, que possibilita ao educador participante um caminho de busca de motivos e intenções pessoais ao ensino e à docência. Há a possibilidade de constituir-se um educador em seu autoconhecimento, provavelmente motivado por sua vivência pessoal e principalmente, pelo *ser professor*.

Salienta-se, também, que a pesquisadora vem atuando junto ao Grupo de Pesquisa PROMOT (Processos Motivacionais em Contextos Educativos) desde 2005, quando o mesmo começou seus estudos investigativos e foi cadastrado junto ao CNPq. Um estudo inicial no que se refere à proposta de oficinas com professores foi realizado junto a três instituições educativas na cidade de Porto Alegre, RS. O projeto de pesquisa intitulado “Ampliando fronteiras para a formação docente” foi amplamente divulgado em congressos, simpósios e mostras científicas, com seus positivos resultados.

Neste caminho percorrido até então, ficou evidenciado que muitas propostas pedagógicas não motivam ou pouco motivam os alunos. Além disso, os modelos educativos parecem estar distantes, descontextualizados da realidade e das necessidades socioculturais. Esse fato ocorre, muitas vezes, devido à falta de oportunidades de uma Educação continuada condigna com as necessidades de cada contexto pedagógico em cada instituição escola, considerando suas particularidades sócio-culturais. Sobretudo, o educador em cada ambiente educativo, em seus primores, precisa entender-se em suas subjetividades. Através da busca por conhecer e entender seus motivos pessoais, ele tem a possibilidade de construir novos

e/ou renovados objetivos para um propósito maior de vida; um caminho de autorealização, dentro de seu processo motivacional.

Em vista disso, elenca-se uma possibilidade de motivação docente através de vivências cooperativas com vistas ao autoconhecimento, na Educação continuada. Uma proposta de **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo** para professores, com possíveis repercussões positivas na motivação pessoal do docente e impreterivelmente levando a um ambiente educativo mais motivador.

Contudo, o professor precisa constituir em sua subjetividade subsídios reais para enfrentar as demandas do dia a dia do educador. Revelar um programa de trabalho que vislumbre a cooperação entre docentes pode auxiliar professores no autoconhecimento e, possivelmente, promover a elevação da motivação pessoal, refletindo, conseqüentemente, no ato pedagógico.

Então, este trabalho investigativo busca sua contribuição social ao proporcionar momentos de aprendizagens com grupo de docentes participantes da pesquisa, ao promover reflexões acerca das práticas pedagógicas, dentro do ambiente escolar, ao trabalhar com a subjetividade docente com possibilidades de autoconhecimento. E, para futuros professores que poderão vir a participar destas propostas de oficinas, novos momentos de aprendizagens. Aos alunos desses professores, possivelmente, serão oferecidos processos de ensino e de aprendizagens mais motivadores. Acima de tudo, um trabalho de pesquisa no âmbito das Ciências da Educação busca contribuir com propostas educativas para possíveis melhorias na Educação como um todo.

Nessas intencionalidades está embasada essa pesquisa, pela qual se revela o seguinte problema:

Como as Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo (OPTC¹) podem contribuir para uma Educação continuada mais humana e motivadora ao autoconhecimento?

Para tais intencionalidades, aponta-se que professores vivenciaram, dentro do ambiente escolar em que estão inseridos, Oficinas Pedagógicas de Trabalhos Cooperativos. Nessas oficinas os participantes tiveram a oportunidade de atuar junto com seus pares na resolução de problemas pertinentes ao contexto educativo. Mas, acima de tudo, puderam resgatar os motivos pessoais à Educação, vislumbrando a partir das vivências em grupos

¹ A sigla OPTC, desde então utilizada, foi cunhada e adotada pelo autor, para facilitar a escrita e identificar posteriormente o trabalho desenvolvido durante o processo de investigação e na seguinte construção do texto no relatório final.

novos motivos ao processo de ensino e de aprendizagem pelo caminho da Educação continuada, no autoconhecimento, em busca da autoformação.

Revela-se, também, qual foi o objetivo principal desta pesquisa: **Analisar e refletir criticamente sobre as *Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo* em uma proposta de **Motivação Docente com vistas ao autoconhecimento, na Educação continuada.****

Salienta-se que neste caso de pesquisa houve a escolha de uma instituição educativa com professores atuantes dentro da Educação básica, em séries iniciais do ensino fundamental, revelando-se, então, um Estudo de Caso como metodologia da investigação. O processo investigativo foi constituído por um estudo com abordagem quantitativo-qualitativa, com instrumentos, conseqüentemente, quantitativos e qualitativos.

Além do questionário para professores utilizado inicialmente para diagnosticar o nível de motivação e satisfação docente, no que se refere aos dados quantitativos, também foram utilizados instrumentos para análise qualitativa: Diário das Oficinas Pedagógicas de Trabalhos Cooperativos; Registros Fotográficos das Oficinas Pedagógicas de Trabalhos Cooperativos; Registros em Gravador das Oficinas Pedagógicas de Trabalhos Cooperativos; Ficha de avaliação das Oficinas Pedagógicas de Trabalhos Cooperativos e Grupo Focal.

Enfim, a análise dos dados quantitativos aconteceu de forma exploratória para caracterizar os participantes do processo investigativo, enquanto a análise dos dados qualitativos coletados se realizou de acordo com a Análise de Conteúdo de Bardin (2004), para construção do texto final.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Palavras motivadoras

Há muito se fala em um novo paradigma, devido às necessidades de mudança que vem sendo exigido ao contexto educacional, para que a Educação cumpra seu papel de formação pessoal, no que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, na diversidade de situações sócio-culturais, bem como nas representações subjetivas de cada ser humano inserido nesse meio, justificam-se exigências de formação contínua de todos os educadores, muito além da formação inicial e dos saberes até então constituídos nas relações sociais.

Mesmo com tanta insistência apontada por estudos e pesquisadores, ainda parece que as devidas modificações não aconteceram para que a escola cumpra realmente seu papel e apresente práticas pedagógicas motivadoras. Sabe-se que a escola continua a receber mais responsabilidades sociais do que as necessidades de ensino e de aprendizagem que lhe são apropriadas. Embora as práxis de muitos educadores possuam indícios de mudanças desde as concepções de ser humano, aos processos motivacionais que envolvem a docência, elas muitas vezes, não contemplam a intencionalidade e desejo dos educandos que se fazem presente.

Outro destaque, ao mesmo tempo não tão positivo, refere-se a práticas pedagógicas pouco motivadoras destacadas na intencionalidade dos alunos em cada fase da vida, além de descontextualizadas das realidades sócio-econômico-culturais. É visível o desconforto de um número significativo de docentes em meio a tantas adversidades, salientado e refletido em um constante mal-estar que causa doenças pessoais, nas mais diferentes abordagens: do biológico, refletindo-se no psicológico e vice e versa. Tais profissionais, com responsabilidades muito além dos domínios curriculares, encontram-se atônitos excessivas vezes. Vê-se, em repetidas ocasiões, o professor de um lado, sem motivação para ensinar e adoecendo, e o educando de outro, sem motivos para aprender alheio a tudo isso.

A Educação como um todo está doente e carente de novos referenciais. No entanto, essa realidade que parece há muito determinada por indicativos socioeconômicos, por falta de políticas públicas adequadas em cada área do desenvolvimento humano, ou por falta de boas intencionalidades em apontar e resolver essas situações, só modifica quando professores conseguem fazer diferente em formações apropriada às suas necessidades emergentes. É preciso pensar, refletir, agir com especificidade e urgência! A Educação precisa reencontrar

seus caminhos de ensino e aprendizagem e, de maneira muito positiva, buscar soluções contextualizadas dentro do próprio ambiente educativo.

Em um processo diário, os educadores necessitam resgatar suas primeiras intencionalidades em *educar*, 'semeando' e apontando valores sociais imprescindíveis a um mundo mais digno e saudável; mais humano. Eles devem vislumbrar nos educandos o ser humano na sua íntegra, com suas possibilidades e habilidades respeitadas. Os educadores precisam construir práticas pedagógicas com motivos para o aprender e que sejam muito mais motivadoras.

Esses conceitos, que representam um novo paradigma educacional, abrangem as idiosincrasias, características e especificidades de um grupo profissional, dentro da realidade educacional e na dimensionalidade de ser humano. Tal realidade é gerada dentro de uma sociedade culturalmente específica: a escola e seu próprio entorno comunitário. Não obstante, a instituição educativa precisa assegurar momentos de formação contínua a todos os docentes de forma igualitária, propor o entendimento e o desenvolvimento das três dimensões humanas: fisiológica, psicológica e sociológica.

Salienta-se nesse percurso a devida importância e competência a educadores que, ao proporcionarem espaços educativos instigadores e favoráveis para o renovado pensar de aprendizagem e de ensino, venham a conceber um novo olhar acerca da construção própria de Educação. Cada educador deve atuar em suas particularidades de prática de ensino, a partir dos saberes pessoais adquiridos ao longo de sua história de vida, mas afirmados nas aprendizagens com seus pares.

Esses primeiros referenciais enfatizam e argumentam uma fundamentação teórica vislumbrada nas vivências da pesquisadora, partindo dos caminhos percorridos pela mesma, que em sua trajetória como educadora perpassou pelas vivências do lúdico. Nessa trajetória descobriu a recreação como atividade necessária ao desenvolvimento humano, identificou o valor do entendimento do jogo na vida diária dos indivíduos, a cooperação imprescindível para aprendizagens significativas, o desejo de propor a promoção de uma vida mais digna e saudável aos alunos, entre outras descobertas. Por isso, o estudo teórico a partir daqui elencado busca seguir uma ordem, destacado pelo entendimento e escolha pessoal da pesquisadora, de maneira a vislumbrar a trajetória percorrida, mas antes disso, a constituição do ser educador nas práticas pedagógicas vivências, bem como nas formações contínuas realizadas já desde cedo nas relações familiares e sociais alicerçadas.

A partir de então, destacam-se, sucessivamente, a cada capítulo do referencial teórico, as temáticas que embasaram toda a pesquisa, e refere-se aos estudos e autores eleitos pela pesquisadora, o que não obstante limitam os constructos das temáticas aqui abordadas.

O primeiro item ressaltado, no subcapítulo 2.1, refere-se à temática do jogo, nas possibilidades de *jogo cooperativo*. Suas características, possibilidade de realização, sua inserção na cultura e na vida diária, além de outros indicativos possíveis nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, fica evidenciado que apesar de se jogar em tudo e com tudo na vida, a cooperação pode fazer a diferença no ambiente educativo e na busca dos valores sociais perdidos em uma sociedade individualista que o mundo moderno parece revelar constantemente.

Destaca-se que a proposta de atividades cooperativas estão embasadas nas indicações que o jogo cooperativo propõe e enfatiza, principalmente pelo modo articulador de participação partilhada das/nas relações interpessoais dos sujeitos envolvidos. Fazendo-se assim, uma interligação de regras e normas sociais e grupais, diretamente da maneira cooperativa de jogar à construção efetiva de normas e valores éticos.

O item seguinte que foi apontado neste estudo de pesquisa refere-se à possibilidade de efetivas aprendizagens dentro do contexto educativo, destacado através da prática de oficinas. Aqui intencionalmente constituídas e abordadas, no subcapítulo 2.2, as *oficinas pedagógicas* são propostas através de práticas pedagógicas embasadas em vivências cooperativas com possibilidades de construções de relações inter e intrapessoais.

Após esses primeiros estudos, que refletem a prática da pesquisadora e revelam, muitas vezes, suas vivências, são destacados os estudos acerca da motivação humana e suas relações teóricas. Ratifica-se que, no caminho da docência encontram-se repetidas vezes práticas desmotivadoras, que tomam dimensões exacerbadas pelo olhar específico da pesquisadora. Em sequência, no subcapítulo 2.3, apontam-se alguns dos estudos até hoje abordados no que se refere aos *processos motivacionais*, suas conceitualizações e delimitações teóricas como outro indicativo de pesquisa.

Seguindo nesse caminho investigativo e de opções teóricas, o subcapítulo 2.4 destaca a pessoa do *educador*, procurando apontar e entender onde está o professor em sua vida adulta, quais motivos intrínsecos lhe são pertinentes, quem é ele na professoralidade, quais suas responsabilidades e intencionalidades, ou ainda, qual trajetória para se constituir educador. Tenta-se indicar caminhos para responder a seguinte questão: O que precisa o educador fazer para viver melhor em meio a tantas adversidades sócio-culturais, e em sua docência?

Por fim, nessa opção de referencial teórico para fundamentar todo esse estudo, aponta-se no sub-capítulo 2.5, a **Educação continuada** um espaço de formação de professores, com possibilidades de reconhecimento das dificuldades, de ação e reflexão na práxis diária, de desenvolvimento pessoal e em grupo, dentro do ambiente educativo. Aqui nesse estudo, a indicação de oficinas pedagógicas numa possibilidade de auto-conhecer-se e neste percurso, reconhecer os motivos à docência.

Interligado a esse 2.5, a Educação continuada, está o sub-capítulo 2.5.1, indicando o **autoconhecimento** como uma necessidade do ser humano que procura viver melhor. É pelo conhecimento de si que se constrói uma caminhada de desenvolvimento humano com amadurecimento pessoal, em busca da autorrealização. É pelo conhecimento de si que se constrói uma caminhada de desenvolvimento humano com amadurecimento pessoal, em busca da autorrealização

Pelo exposto até o momento, considera-se a necessidade urgente de mudanças no campo educacional, a começar pela valorização docente e por sua autoformação.

2.1 O JOGO COOPERATIVO

A vida do ser humano carrega em si significados e significâncias muito próprios da subjetividade, refletida em cada vivência. Ela está rodeada de sentidos que perpassam a consciência. Muitas vezes, as atribuições sociais, os papéis que se apresentam na cultura ou mesmo representações necessárias, em quaisquer situações de vivência pessoal ou em grupo, promovem construções simbólicas que se configuram em reais intencionalidades, até a personalidade constituída.

Nesse percurso, muitos são os rituais que o ser humano copia de seu meio social internalizado, das inter-relações às vivências, no sentido de que o ser humano se organiza, desenvolve sua história, na formação dos grupos humanos dentro da sociedade. Ou seja, o desenvolvimento pessoal se efetiva na relação e com a proximidade do outro, nas manifestações da vida diária; um 'jogo' de relações sociais.

Assim, no dia a dia do desenvolvimento humano, o indivíduo vai edificando comportamentos sociais típicos de cada contexto. Mas, sobretudo, internaliza regras, limites e conceitos mediante rituais entre jogos, brincadeiras e condutas próprias do ser humano. Nisso o jogo, como uma das possibilidades que gera aprendizagem, ou mesmo como atividade essencialmente física, torna-se um elemento da cultura que no imaginário se transfigura e se edifica. "O homem é um ser social desde que nasce posto que sua vida está, desde o início,

mediada pela relação que estabelece com os outros homens, ou seja, pelas relações sociais" (ARAÚJO, MIGUÉIS e NASCIMENTO, 2009, p. 3).

Ainda no início da vida, o bebê ao brincar ensaia as situações da vida humana ao copiar os exemplos dos cuidadores. Mais ainda, ele internaliza a partir do lúdico das brincadeiras, das histórias contadas, dos jogos, toda a representação cultural que a vivência social lhe propuser. Essas construções são jogos sociais, jogos de conduta, jogos de representação que ficarão registrados no inconsciente de cada indivíduo. O conteúdo do jogo, sua evolução lúdica e desenvolvimento próprio indicarão conceitos sociais à futura personalidade da criança.

De acordo com Huizinga (1996), o jogo e suas definições são muito mais antigos que a própria cultura que se conhece. O autor salienta que até os animais brincam, sem que os homens lhes ensinem a maneira lúdica de realizar seus rituais e gestos. Para o mesmo autor

O jogo é mais que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere sentido à ação. Todo o jogo significa alguma coisa (HUIZINGA, 1996, p. 3-4).

Deve-se frisar que há muito tempo estudiosos e pesquisadores vem explicando a função do jogo, seus significados, suas representações e funções sociais, além das possibilidades de edificações que ocorrem no nível imaginário. Por certo, muitas são as alternativas para responder a tantos indicativos de internalizações. Mas, "a intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas" (HUIZINGA, 1996, p. 5). Contudo, é fato que a representação que o jogo possui em seu amplo aspecto revela-se pela cultura e nos rituais da sociedade e suas manifestações.

Para Ortiz (2005) o jogo como fenômeno antropológico deve ser considerado em qualquer estudo humano. O jogo "é uma constante em todas as civilizações, esteve sempre unido à cultura dos povos, à sua história, ao mágico, ao sagrado, ao amor, à arte, à língua, à literatura, aos costumes, à guerra. [...], é um facilitador da comunicação entre os seres humanos" (ORTIZ, 2005, p. 9). O jogo como atividade cultural humana, que possibilita importantes transformações psíquicas, mas eminentemente sociais, pode estar nas relações e vivências interpessoais na medida em que for utilizado principalmente com tais intencionalidades de modificações pessoais. O jogo tem em seu âmago a origem e a natureza das relações sociais.

Nesse sentido, o jogo faz parte do aprendizado, da cultura, da sociedade e de suas características. Ele carrega em si o lúdico nas aprendizagens e nas vivências, ultrapassando

muito mais além do que a possibilidade de diversão. Por isso, não só na infância os jogos se constituem indicativos ao amadurecimento, à convivência. Mas, principalmente na possibilidade de formação pessoal e no desenvolvimento de habilidades, conceitos e normas sociais. O lúdico, como importante ferramenta no imaginário, faz emergir a realidade nas e das interrelações. Ele é também uma maneira de relacionar-se com o mundo, à frente do imaginário.

Essas relações que o jogo pode estabelecer com o imaginário, dentro do desenvolvimento humano, revelam novas formas de conduta social, indicando a edificação de novos conceitos. Para Vygotsky (2000) as ações em situações do imaginário, no plano da vida real, constituem alto nível de desenvolvimento na criança. Mas, as mesmas ações quando revividas com os adultos também poderão fornecer estruturas psicológicas para as mudanças de consciência.

O significativo é a possibilidade de buscar ou mesmo resgatar conceitos e valores sociais esquecidos ao longo da realidade de cada ser humano. Essa busca deve ocorrer através de atividades prazerosas e significativas, mesmo que pelo imaginário. Por isso, os jogos podem ser vistos como imprescindíveis no processo de constituir novas culturas, novos paradigmas, pois dentro da escola podem promover momentos motivacionais de distintas práticas educativas. O importante é poder e saber *jogar*.

Joga-se na vida e joga-se com a vida. Joga-se para ganhar, mesmo sem pensar em atingir todos os resultados desejados. Joga-se para competir, mesmo quando não se necessita estar à frente. Joga-se em busca de realização em cada circunstância, mesmo sem entender a fundo os referenciais de vida. Joga-se por jogar, em muitas vezes por inevitavelmente causar alegria, prazer em viver. Entretanto, para Brotto (2001, p. 79) “é fundamental sustentar a consciência desperta para poder reconhecer a realidade dos jogos que jogamos diariamente, para poder discernir com sabedoria quando devemos cooperar ou competir”.

Ressalta-se que o valor maior do jogo está na possibilidade de aprender através do lúdico e com o outro. Pelas vivências de jogos podem-se construir valores pessoais que serão importantes nas configurações de valores éticos das relações sociais. Além disso, “o jogo lança sobre nós um feitiço: é fascinante, cativante. Está cheio de qualidades mais nobres que somos capazes de ver [...]” (HUIZINGA, 1996, p. 13).

Percebe-se que a aprendizagem através do jogo e com jogos pode ser motivadora na proporção em que o ambiente educativo pode ser lúdico, divertido e ao mesmo tempo agregar e despertar aos seres humanos, pelo seu imaginário, novas edificações de regras e limites

sócio-culturais. Mais ainda se, na opção de jogar, a relação entre jogo e jogadores for constituída de cooperação e vivência com os outros e não contra os outros.

Sobretudo, o ser humano revela-se em valores construtivos através de seus próprios atos e em suas ações e obras, onde sentimentos acabam sendo demonstrados a partir de suas internalizações, em atitudes e expressões faciais e corporais. O modo de agir repercutirá em um ambiente acolhedor, motivador e transformador, seja ele nos ambientes sociais lúdicos ou mesmo dentro da formalização no ato de ensinar e de aprender, da instituição educativa.

Assim, nessas possibilidades que o jogo proporciona, salientam-se os *jogos cooperativos*, os quais surgem da grande necessidade de repensar as relações e práticas sociais tão desgastados pela sociedade competitiva moderna. Através da participação de todos, busca-se superar obstáculos, ou seja, dando importância a desafios e metas coletivas, e não individuais, desenvolve-se um sentimento de colaboração, de modo a construir hábitos e atitudes de empatia, estima, afeto e comunicação, a partir da diversão e cooperação.

Proporcionar novos conhecimentos através de momentos motivacionais agradáveis e saudáveis contribui para a liberação das emoções e de novas relações sociais compartilhadas e transformadoras. Faz-se necessário ressaltar a importante construção de novos referenciais em práticas de grupos e socialização, relações tão evidentes no ambiente escolar.

Nas palavras de Brotto (2001, p. 59)

Sendo assim, os Jogos Cooperativos propõe um exercício de ampliação da visão sobre a realidade da via refletida no jogo. Percebendo os diferentes estilos do Jogo-Vida é possível escolher com consciência o estilo mais adequado em cada momento.

Quando se concebe a possibilidade de jogar, de vivenciar práticas lúdicas de forma cooperativa, as aprendizagens pessoais, o próprio ensino institucionalizado, promovem ambientes motivadores para novas internalizações positivas e renovados motivos sociais, mais dignos respeitadores da condição humana, respeitando-se principalmente a individualidade. O tempo de aprendizagem de cada um é aceito e compreende-se toda a dimensionalidade humana em cada ser.

Brotto (2001, p. 82) ainda afirma que “o importante é incentivar as pessoas a integrar os valores adequados ao jogo e a controlar a competição, ao invés de serem controlados por ela”. Esses valores serão inseridos no dia a dia de cada um, depois de internalizados em vivências cooperativas.

Sobretudo, é necessária a consciência crítica do que deva ser mudado ou renovado para que novas construções pessoais possam ser motivadoras e baseadas em importantes valores sociais, servindo de motivos para a autorrealização. Viver em um ambiente de

aprendizagem cooperativo é reformular as posturas frente a antigos valores que não condizem com as necessidades sociais. Brotto (2001, p. 79) ratifica dizendo que “é fundamental sustentar a consciência desperta para poder reconhecer a realidade dos jogos que jogamos diariamente, para poder discernir com sabedoria quando devemos cooperar e competir”.

Além disso, conferir a prática de jogos cooperativos refere-se a novos ambientes motivadores de integração, criatividade e descontração, sem a obrigação de cumprir resultados únicos, ou mesmo tarefas específicas. Rezende (2006, p. 21-22) enfatiza que

Não se monta o melhor time sem grandes jogadores, não se constrói uma máquina sem as peças certas, não se chega ao todo sem que as partes se completem. [...] Vencer realmente pode não ser tudo, mas se empenhar pela vitória é a única coisa que conta.

Contudo, confere-se à prática de jogos cooperativos a referência a novos ambientes de integração, criatividade e descontração, sem a obrigação de cumprir tarefas e obter um único resultado. Proporcionar novos conhecimentos através de momentos agradáveis e saudáveis contribui para a liberação das emoções e de novas relações sociais compartilhadas e transformadoras. Além do mais, ressalta-se a construção de novos referenciais em práticas de grupos e socialização.

Compor práticas pedagógicas motivacionais a partir de jogos cooperativos não representa fórmulas especiais, tampouco receitas prontas para um distinto processo educativo. Mas, compreende a consciência de que podemos compor a aprendizagem de forma cooperativa. Reconhecer as inúmeras possibilidades de participar de maneira ativa em cada prática pedagógica, propondo a participação e inclusão de todos os envolvidos através de mudanças simples e processuais das regras e estruturas, bem como de cada jogo, ou em cada processo de ensino.

Nessa contextualização, trabalhar com jogos cooperativos pode se tornar uma caminhada um tanto árdua se o entendimento do educador e de seus educandos estiverem arraigados em práticas competitivas, socialmente edificadas. Nessas práticas, sempre deve existir um vencedor, não importando de que forma isso aconteça, ou quais as estratégias que serão usadas para chegar a esse objetivo.

Sobretudo, a prática do jogo cooperativo, dentro de processos de aprendizagens em instituições educativas ou não, poderá ser motivadora ao instigar a composição de uma consciência diferenciada entre ganhar ou perder, entre participar e colaborar; uma cultura de novos valores. Pensar cooperativamente ultrapassa os limites da aprendizagem formal e aponta novos motivos sociais à convivência harmônica.

Nas palavras de Brown (2002, p. 20):

A cooperação na Educação vai muito mais além dos jogos cooperativos: pode-se usá-la como estratégia para buscar a igualdade e a justiça com o grupo [...]. Estruturas de cooperação criam condições para transformar as desigualdades, produzindo situações de igualdade e relações humanas onde cada um sente a liberdade e a confiança para trabalhar em função de algumas metas comuns.

Não há a necessidade de jogos extraordinários ou de propor alternativas didático-pedagógicas muito criativas. Mas sim, existe a necessidade de compreensão de que os mesmos jogos que são conhecidos socialmente podem ser construídos para o lazer, para a aprendizagem, bem como para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e sócio-cultural ao alcance de todos.

Brotto (2001, p.60) esclarece que “podemos vivenciar os Jogos Cooperativos como uma prática re-educativa, capaz de transformar nosso condicionamento competitivo em alternativas cooperativas para realizar desafios, solucionar problemas e harmonizar os conflitos”.

Enfim, “[...] é preciso resgatar nosso potencial para viver juntos e realizar objetivos comuns. Necessitamos aperfeiçoar nossas habilidades de relacionamento e aprender uns com os outros, ao invés de uns contra os outros” (BROTTO, 2001, p. 3). É necessário propor práticas cooperativas que possam harmonizar ambientes, construir autonomia, gerar confiança através de trocas interpessoais saudáveis e descontraídas. Sobretudo, edificar pontes de relacionamentos com parcerias de educadores e educandos de maneira harmônica, sem frustrações, tensões e rivalidades; é jogar com o outro, e não contra o outro.

Mais ainda, de acordo com Bzuneck e Guimarães (2004, p. 270-271),

se a escola é feita para que todos aprendam, e aprender depende de persistente motivação, conclui-se que para as aprendizagens escolares a competição não é uma estratégia merecedora de apreço. Seria paradoxal e até incoerente um professor ou uma escola preconizar a igualdade entre todos, a inclusão social e o clima democrático e, ao mesmo tempo, favorecer o desenvolvimento da motivação de apenas uma minoria [...].

Considerando o exposto até o momento, trabalhar com o modo colaborativo dos jogos cooperativos representa, antes de tudo, uma mudança de concepções acerca de valores pessoais, além dos hábitos diários do educador, no modo de planejar e vivenciar os mais diversos processos educativos. Busca-se superar obstáculos de exclusão repensando práticas sociais tão desgastadas pelo competitivismo da sociedade moderna. É iniciar pela retomada do que se entende por jogo, quando podemos jogar e vivenciar práticas efetivas de variados jogos com uma abordagem cooperativa.

Por tudo isso, conforme já salientado, anteriormente, a pesquisadora apropriou-se da base pedagógica dos jogos cooperativos, com a possibilidade de promoção dos valores morais desgastados pela sociedade moderna, competitiva, para articular as vivências nas oficinas pedagógicas, indicando que um educador só irá trabalhar deste modo de participação de todos para um mesmo objetivo, se possuir concepções colaborativas como indicadores do processo de ensino e de aprendizagem.

2.2 AS OFICINAS PEDAGÓGICAS

Desde muito tempo na história da humanidade o ser humano identifica-se em sua individualidade. Característica essa que perpassa gerações pelos contextos culturais que se estabelecem competitivamente e agregam valores à vida diária do ser humano, talvez pela opinião pública destacada nos meios de comunicação de massa. Rezende (2006, p. 17) contribui com suas experiências de vida, no sentido da possibilidade de ampliar conceitos e revelar indicativos diferenciados dessa realidade sociocultural, dizendo:

No vôlei como na vida valem os mesmos princípios: a necessidade de identificar talentos, de manter as pessoa motivadas, de se comprometer com o desenvolvimento de cada membro do grupo e, principalmente, de criar um espírito de equipe que torne o desempenho do time muito superior à mera soma dos talentos individuais.

Certamente é esse um dos maiores desafios da Educação , e que os indicativos socioeconômicos exigem do professor e da pessoa em qualquer subjetividade, referindo-se especificamente a dificuldade de viver junto; com o outro. Nisso, a Educação como um processo que continua por toda a vida e em sua integralidade de funções nas representações, também precisa compor seu papel na intencionalidade de dar sentido e significado a existencialidade de cada indivíduo.

Sabe-se que muitos projetos pedagógicos buscam atender a essas necessidades de ensino e procuram contemplar dentro do ambiente educativo situações diferenciadas de aprendizagens em que a violência e o alívio de tensões nas vivências e inter-relações possam ser mais harmônicas. Apesar disso, ainda são insuficientes os esforços de muitos educadores. Delors (2003, p.96) já alertou que "até agora, a Educação não pôde fazer grande coisa para modificar esta situação real". E questiona: "Poderemos conceber uma Educação capaz de evitar conflitos, ou de resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das outras cultura, da sua espiritualidade?" (DELORS, 2003, p.97).

Por isso, entre tantas possibilidades de justificativa do trabalho pedagógico por meio de oficinas, justifica-se através de um dos pilares da Educação, de acordo com o relatório Jacques Delors (2003) para a UNESCO sobre a Educação para o século XXI, o *aprender a viver juntos*. Muito embora o ser humano tenha presente em seu interior o individualismo, viver em sociedade é fundamental para o desenvolvimento e o amadurecimento pessoal. Através das inter-relações que o indivíduo se constitui e constrói sua identidade, revela seu autoconceito.

Pois, aprender a conviver é saber respeitar a individualidade e subjetividade de constituições pessoais, respeitando as diferenças para desenvolver projetos solidários e cooperativos em busca de objetivos comuns. Por meio da solidariedade e da busca pela compreensão mútua os indivíduos se edificam na diversidade, descobrindo o outro como ser humano, também com potencialidade positivas. Delors (2003, p. 97) indica que "a Educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo da vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes".

Nesse sentido, é que um dos grandes aspectos da possibilidade de aprendizagens através das oficinas revela estar no envolvimento com que a participação ativa e cooperativa promove. Ou seja, não há uma passividade com relação à atuação pessoal, isso é motivador à possibilidade de refletir pessoalmente, no grupo e com o grupo. No entanto, ressalta-se que as oficinas não são uma possibilidade de autoajuda, com indícios de superficialidade em ações e reflexões, mas buscam revelar as internalizações pessoais ao *ser educador*, através do caminho do autoconhecimento. Uma proposta e possibilidade de autoconhecimento, um caminho em busca da autorrealização.

Aprender e ensinar através de oficinas pedagógicas representa a busca de vivências com propostas alternativas para diferenciadas aprendizagens. Representa uma metodologia de ensino que pode ser dinâmica, motivadora à aprendizagem pela contextualização aos saberes do cotidiano e contrapontos de conhecimentos socializados, além das inter-relações experienciadas, entre outras possibilidades interdisciplinares. A oficina pedagógica permite uma abordagem didático-metodológica integral e integralizadora, que ultrapassa a oportunidade da construção de novos conceitos, imbricando diretamente nas dimensões afetivo-emocional de cada ser humano participante.

Vieira e Volquind (2002), salientam que "oficina" é um lugar privilegiado para ensinar e aprender de maneira mais humanizada. Um lugar para desenvolver o pensar, o sentir, a agir

através do intercâmbio de ideias, pela problematização, pela experiência do jogo, na investigação e da descoberta, pela constante cooperação. Um espaço de agir constantemente, lugar privilegiado do 'fazer pedagógico'.

O desenvolvimento humano e a construção do conhecimento através do método de oficinas representam possibilidade de desenvolvimento, de amadurecimento com os outros seres humanos. Ao propor vivências em grupo, a partir das realidades, intencionalidades e motivações intrínsecas, o ambiente das oficinas revela desejos de mudanças no ambiente escolar. Sempre no sentido de que o espaço educativo promova a Educação integral, evidencie os motivos extrínsecos da Educação como um todo, mas revele os desejos intrínsecos de aprender, e por que não dizer, aprender ao longo da vida.

Salienta-se que a prática de aprendizagens através de oficinas vem sendo cada vez mais difundida e exercitada, talvez pelos resultados positivos e pela efetivação dos objetivos elencados a cada nova proposta de aprendizagem. A atuação ativa na proposta cooperativa das oficinas também pode evidenciar motivos pessoais intrínsecos através do pensar e agir com intencionalidade pessoal em prol do grupo. Percebe-se que a atuação humana ativa motiva o indivíduo a novas aprendizagens, bem como revela a possibilidade de refletir acerca de vivência.

O agir no grupo e com o grupo durante uma proposta pedagógica de oficina, em uma dinâmica de resoluções de problemas, mobiliza a ação em conjunto. Pensar com o outro é, acima de tudo, partilhar as possíveis soluções para as dificuldades que possam se apresentar; nesse caso específico, o ambiente escolar e suas adversidades constantes. Quando um educador estiver motivado em resolver conflitos, pode também instigar e motivar outros educadores para juntos buscarem melhores alternativas para um ensino de qualidade, visando uma Educação integral.

Vieira e Volquind (2002, p. 20-21) destacam oito princípios pedagógicos que embasam uma oficina, de acordo com Anger-Egg (apud VIEIRA e VOLQUIND, 2002). As autoras citam aprender fazendo, metodologia participativa, pedagogia da pergunta, trabalho interdisciplinar, tarefa em comum, caráter globalizante e integrador, trabalho grupal, integração da docência, da investigação e da prática em um só processo.

Esses princípios, entre outras justificativas, estão amplamente interligados ao ensino integral, à Educação de qualidade em busca de uma aprendizagem em grupo, em uma sociedade tão detentora de características individualistas. Um contexto sócio cultural que precisa resgatar valores sociais, visando uma vida mais motivada a novas aprendizagens e às em conjunto. Pois, "as instituições não funcionam sozinhas, [...]. Equipes, empresas,

corporações, governos são o resultado do trabalho de um grupo de indivíduos" (REZENDE, 2006, p. 15).

A perspectiva de aprendizagem através de oficinas também pode vislumbrar um autoconhecimento pela prática da ação-reflexão-ação, que a proposta revela ao motivar não só a participação em grupo, ponto culminante do trabalho, mas a reflexão individual a cada momento proposto. O desenvolvimento de oficinas pedagógicas com professores mexe com questões pessoais, podendo, na maioria das vezes, revelar indicativos motivacionais. Muitas vezes a motivação docente desaparece ou fica adormecida, pois os profissionais não possuem espaço para a reflexão, para a participação, para a construção coletiva de conceitos e saberes.

As oficinas pedagógicas, além de serem espaços propícios para a reflexão e aprendizagem sobre a prática pedagógica, constituem-se em uma estratégia de trabalho em grupo voltada para a busca de uma autocompreensão. É muito provável que as potencialidades, as necessidades, os interesses e os objetivos pessoais venham à tona pelas ações pessoais e atuações do grupo, e diretamente com os pares.

De acordo com Vieira e Volquind (2002) “oficina é uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente, é uma modalidade de ação onde necessita promover a investigação, a ação e a reflexão; combinar o trabalho individual e a tarefa socializada; garantir a unidade entre teoria e prática”. *Parece ser essa* a possibilidade maior e mais significativa do ser/aprender: construir juntos o aprender.

Além disso, as oficinas se apresentam com uma experiência em que os educadores (re)constróem juntos os conhecimentos e podem apontar juntos novos motivos ao ensino e à aprendizagem. Contudo, em um tempo-espaço para vivência, para a reflexão, participação, conceitualização: com pensar, sentir e agir.

E, conforme Cuberes (1989, p. 3) “oficina é um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto, um caminho com alternativas, com equilíbrazões que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”. Uma possibilidade de aprendizagens através de vivências significativas.

A partir dessas perspectivas, as oficinas pedagógicas constituem-se em espaços pedagógicos de autoaprendizagem que favorecem o diálogo, promovem a aproximação dos professores, buscam o estabelecimento ou aprimoramento dos vínculos interpessoais, permitem o trabalho cooperativo e enaltecem a articulação entre diferentes tipos de saberes. Elas estão de acordo com as necessidades de Educação continuada para os educadores.

As oficinas pedagógicas são momentos de convivência que podem proporcionar aprendizagens em/no grupo, evidenciando construções inter e, posteriormente, intrapessoal.

Para tanto, torna-se fundamental percorrer um caminho formativo pela Educação continuada em busca da autorrealização. Ora, muitos são os cursos, as palestras as dinâmicas motivacionais, os livros publicados, especialmente como manuais de técnicas e dinâmicas em grupo, que envolvem o sistema administrativo empresarial e as relações humanas no ambientes de trabalho.

Contudo, esses cursos parecem ter em seu cerne a motivação ao resultado almejado por poucos, provavelmente não objetivam valorização e conhecimento pessoal, efetivando-se apenas como motivos extrínsecos que não chegam a promover a internalização de motivações pessoais da maioria do grupo. O que significa, ao final, que não promovem vivências diferenciadas que visem a novos processos sociais que resultem em renovados conceitos acerca dos valores morais e éticos. Isso parece ser uma perspectiva mundial no campo de desenvolvimento humano no trabalho. Embora se saiba que algumas propostas diferenciadas estejam sendo realizadas, que ainda determina esses contextos é o mercado capitalista.

No que concerne às publicações existentes, referindo-se em nível de contexto brasileiro, parecem apresentar, muitas vezes, textos com vistas à auto-ajuda. Com escritas difusas, em muitos casos, com um misticismo inerente, sem cientificidade, apresentando concepções de ser humano sem indicativos de aprendizagens que possam ser significativas à subjetividade e diversidade humana. Ou seja, não estão embasadas em concepções humanas de aprendizagem ao longo da vida, nem tampouco são sustentadas por teorias educacionais.

Em vista do exposto até aqui, afirma-se que a prática de oficinas serve tanto para a formação contínua do educador, para o vislumbre dos motivos intrínsecos, para a construção de novos motivos pessoais, bem como possibilitam um caminho ao autoconhecimento. Além disso, essa proposta de vivências práticas pessoais e relacionais vem ao encontro das necessidades dos docentes que quiserem buscar diferenciadas práticas motivadoras.

2.3 OS PROCESSOS MOTIVACIONAIS

A motivação, processo que está diretamente ligado a todo o crescimento do ser humano em suas etapas de desenvolvimento, revela-se em desejos, intencionalidades e aspirações, como ensejos em toda a vida: querer, ser e realizar. Em cada circunstância diária, o indivíduo consolida vivências que se tornarão fatores motivacionais; motivos intrínsecos em toda sua gênese. Isso se dá, principalmente, a partir dos primeiros referenciais familiares e, posteriormente, escolares: construções sociais, de inter a intrarrelações.

Por isso, nos dias de hoje pensar no desenvolvimento humano, na qualidade de vida, no bem-estar das pessoas, em um maior entendimento acerca da motivação, na necessidade de práticas pedagógicas motivadoras e na possibilidade do autoconhecimento do educador, sobretudo na qualidade da Educação, evidencia a reflexão sobre quais motivos fazem com que as pessoas atuem e busquem seus objetivos. Acredita-se que a motivação é um processo complexo, que envolvem diferentes variáveis que a determinam.

Pintrich e Schunk (2006) advertem que muitos são os componentes cognitivos que interferem no processo motivacional. Tanto os aspectos que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem estão relacionados com a motivação nos ambientes educativos, quanto o todo de subjetividades e explicações que envolvem o comportamento humano. Segundo os autores, o ambiente educativo deve ser motivantes.

Assim, na busca de compreender todo o processo motivacional, evidencia-se uma ampla concepção de desenvolvimento: a percepção de indivíduo em sua integralidade. Tal percepção se dá de maneira holística ao contemplar as potencialidades de cada pessoa, além de evidenciar a necessidade de conhecer as diferentes teorias que explicam tal processo. Acredita-se que a motivação está relacionada às questões sociais através do estabelecimento dos vínculos e seus afetos. Ela é, inevitavelmente, constituída nas inter-relações e nas intrarrelações, compondo cognitivamente, na subjetividade de cada um, seus motivos, os quais nem sempre são conscientes.

Sabe-se que os estudos sobre motivação, muitas vezes, restringem o entendimento do que realmente motiva as pessoas. Isso ocorre, possivelmente, porque esses estudos parecem fragmentar o sujeito, destacando apenas alguns dos aspectos e indicativos indissociáveis, que são fundamentais para o desenvolvimento do processo motivacional. Ou mesmo, por não abarcarem as variáveis cognitivas e psicológicas que dizem respeito aos estudos da motivação em sua gênese.

Por um lado, têm-se os estudos que colocavam o foco nos aspectos endógenos dos sujeitos, ou seja, nas teorias organicistas, as quais concebiam a ação humana a partir de elementos internos ao sujeito. De outro lado, encontram-se as correntes socioculturais, as quais enfatizaram a importância de fatores externos.

Ambas as correntes são importantes para a compreensão do processo educacional e motivacional. Mas outros teóricos foram além, contribuindo com a ideia de que se deve analisar o meio educativo, considerando-se ambos os modos de ver e perceber o sujeito em seu processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, de forma integral (SANTOS, ANTUNES e SCHMITT, 2010a).

Nesse sentido, não se pode deixar de ressaltar que cada estudo, cada teórico, aborda determinados aspectos que, se fossem analisados de forma conjunta, poderiam abranger o entendimento motivacional em sua totalidade e contribuir para os estudos como um todo. Mas precisam ser considerados os comportamentos humanos frente a ações em acontecimentos, no que diz respeito às crenças pessoais, afetos e valores sociais e cognições (PINTRICH e SCHUNK 2006). Comportamentos que ocorrem em uma complexidade evidente do desenvolvimento humano, destacado pela subjetividade de cada pessoa.

SCHMITT (2011, p. 40) ratifica essa ideia afirmando que

A motivação caracteriza-se como um amplo campo de estudo e em crescente produção acadêmica. A imersão em seu campo teórico evidencia uma vasta produção de conhecimento em nível internacional, observando-se também um discreto crescimento na literatura brasileira vinculada aos contextos educativos. A temática vem sendo discutida sob diversas perspectivas e enfoques, desde as primeiras teorias motivacionais, de caráter comportamentalista, datadas do início do século XX, até as teorias contemporâneas, de matriz sociocultural e sócio-cognitivista.

Nessa perspectiva, as teorias abordadas nessa investigação apontam ideias do paradigma de construção social através das inter-relações e posterior intrarrelações. São destacados diferentes componentes cognitivos que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem, entendendo a possibilidade de práticas educativas motivadoras, tanto para alunos, quanto para professores. A escola revelando suas reais intencionalidades, desafios e responsabilidades.

Nesse caminho de escolhas teóricas para entendimento e reconhecimento do leitor, apresenta-se a contribuição de Jesus (2004) no que diz respeito às diferentes teorias da Motivação, as quais também podem contribuir nas concepções aqui destacadas do desenvolvimento e dos processos motivacionais. São elas: teoria relacional (NUTTIN, 1967); teoria da aprendizagem social (ROTTER, 1990); teoria da auto-eficácia (BANDURA, 1977); teoria da atribuição causal (WEINER, 1992) e teoria da motivação intrínseca (DECI, 1975), as quais serão brevemente descritas a seguir.

A teoria relacional de Joseph Nuttin apresenta uma perspectiva temporal de um sujeito sobre objetos motivacionais do passado, presente, futuro, em uma dada situação. Atitude temporal que se refere ao caráter positivo ou negativo, agradável ou desagradável dos objetos motivacionais do passado, do presente e do futuro. Alguns autores salientados por Jesus (2004) verificaram que os sujeitos mais frustrados, que podem ser caracterizados por uma atitude temporal mais pessimista, apresentam uma menor extensão da perspectiva temporal de futuro.

A teoria da aprendizagem social de Julian B. Rotter traz uma expectativa do controle de resultado. O sujeito pode acreditar que os resultados que obtém são mais ou menos dependentes de seu próprio comportamento. Quando possui a crença de que os resultados são derivados da sorte, do destino ou de outros fatores mais poderosos, considera-se que o sujeito possui expectativa de controle externo. Quando se acredita que os resultados são contingentes ao seu comportamento ou às suas características relativamente permanentes, considera-se que possui expectativas de controle interno.

A teoria da auto-eficácia de Albert Bandura apresenta que a expectativa da eficácia pessoal é a convicção de que o sujeito pode realizar com sucesso o comportamento requerido para produzir os resultados pretendidos. Quatro fontes de informação são distinguidas para essa teoria, quais sejam: realização comportamental, experiência vicariante, persuasão verbal e ativação emocional.

A teoria da atribuição causal de Bernard Weiner pretende sistematizar as explicações que os sujeitos apresentam para os resultados obtidos, sucessos ou fracassos. Quanto mais internas, estáveis e globais forem as atribuições para os fracassos obtidos, maior a expectativa de fracasso e, logo, maior o desânimo.

Numa contextualização teórica, indicando os inúmeros estudos que abordam a motivação, em meados da década de setenta outros teóricos apresentaram mais uma teoria que também contribuiu para o entendimento dos conceitos motivacionais, bem como suas interferências e justificativas, em alguns momentos da ação motivada ou não do ser humano.

Nesse contexto, a Teoria da Autodeterminação (TAD), proposta pelos norte-americanos Eduard Deci e Richard Ryan (1985, 2000), vem sendo analisada e utilizada como base de importantes estudos, em diferentes áreas da saúde humana. Seu foco de investigação reside na orientação dos motivos que dirigem os comportamentos, estabelecendo dois lócus de causalidade: o interno e o externo. Desse binômio surgem as duas principais orientações motivacionais que fundamentam a teoria: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca (SANTOS; ANTUNES; SCHMITT, 2010b).

Ou seja, a motivação intrínseca, para os autores, corresponde a um comportamento tipicamente autodeterminado, no qual o interesse por uma atividade está pautado pela livre escolha, pela autonomia, pela espontaneidade e pela curiosidade. Já na motivação extrínseca, a atividade ou tarefa está subordinada à obtenção de uma meta ou resultado. Segundo Deci e Ryan (1985, 2000), nessa situação de realização, as ações são externas e estão muito relacionadas a recompensas, avaliações, prazos, punições, elogios, entre outros aspectos. Estes últimos parecem estar relacionados às exigências da própria cultura.

Atualmente, diferentes autores indicam outros estudos que contribuem para o entendimento amplo do que vem a ser a Motivação. Podem-se destacar duas outras teorias cognitivistas: a Teoria das Metas de Realização (*Achievement Goal Theory*) e a Teoria de Perspectiva de Tempo Futuro (*Future Time Perspective*).

A primeira, Teoria das Metas de Realização de Elliot, tem sido apontada como uma das mais importantes contribuições da Psicologia Contemporânea voltada aos contextos educativos. Ela busca analisar como a adoção de determinadas metas ocasiona diferentes modelos motivacionais nos alunos (ANDERMAN; MAEHR, 1994). Nisso, as metas se constroem por um conjunto de pensamentos, crenças, propósitos e emoções, que expressam as expectativas dos alunos, representando diferentes modos de enfrentar as tarefas acadêmicas (AMES, 1990).

Já as teorizações referentes à Perspectiva de Tempo futuro, de Joseph Nuttin enfatizam que

a complementaridade do organismo e do ambiente, denotando um caráter contínuo e dinâmico nessa interação. [...] a interação indivíduo-ambiente supõe que as necessidades e as motivações sejam personalizadas, uma vez que cada pessoa possui as suas representações e os seus projetos de vida [...]. O comportamento surge do dinamismo de uma “necessidade”, através da qual o sujeito identifica “objetos desejados”, desenvolvendo a partir desses, “projetos de ação”. O objetivo e o projeto de ação se relacionam com a noção de perspectiva futura (SCHMITT, 2011, p. 51).

Porém, o estudo aqui apresentado trabalha com as relações humanas dentro do ambiente educativo, mas com ênfase nos processos motivacionais que perpassam a vida de cada educador, em uma abordagem mais ampla de significados e entendimentos científicos. Em vista disso, elegeram-se, primordialmente, o estudo de Huertas (2001), que com importante destaque científico e clareza dá significado aos estudos teóricos aqui abordados, indicando uma teoria social-cognitiva.

O autor referido acima inicia classificando as teorias sobre a motivação em três categorias clássicas: mecanicistas, organicistas e contextualistas. Após importante revisão acerca dos estudos da motivação apresenta os diferentes modelos teóricos, abaixo destacados.

A teoria mecanicista surge da ideia de que as leis do mundo vêm das ciências naturais, ou seja, que situações complexas podem ser reduzidas a fenômenos simples. É um modelo teórico que analisa o comportamento de maneira quantitativa; aditiva. Ele postula que muito do funcionamento dos seres vivos são reações aos estímulos, existindo um intercâmbio de forças e energia que fazem com que os sistemas permaneçam em equilíbrio. Parece que as mudanças em níveis acontecem de forma contínua, como uma *máquina*, em que as diferenças comportamentais acontecem quantitativamente, como salientam Pintrich e Schunk (2006).

Por outro lado, a teoria organicista assume que as mudanças podem surgir repentinamente. Não é uma teoria contínua; é multiplicativa. Os fenômenos acontecem a partir de forças internas do sujeito, como necessidades, vontades, instintos, impulsos, etc. Essa teoria considera que os instintos e as necessidades surgem no princípio da vida como incentivos naturais que, em virtude da experiência social, desencadearão diferentes motivos sociais com diferente intensidade. O ser humano possui de forma congênita o impulso para a mudança e para o progresso; a força vem do interior do sujeito, em diferentes níveis evolutivos.

Nesse sentido, o papel da intervenção educativa é *alimentar* e deixar que ela não se perca. A ação do professor, no processo de ensino e de aprendizagem, não pode desenvolver novos motivos pessoais pelas inter-relações, contrapondo, de certo modo, as ideias apresentadas nesse estudo. Além disso, essa teoria parece apresentar uma continuidade comportamental no desenvolvimento motivacional.

A terceira categoria, a contextualista, caracteriza-se por uma espécie de síntese entre as perspectivas anteriores (mecanicistas e organicistas), tentando combinar o enfoque localizado na aprendizagem com o centrado no desenvolvimento evolutivo. Há uma interação entre o sujeito e o contexto cultural. Todo processo motivacional é visto como um acontecimento histórico. Nesse grupo de teorias, é forte o marco genético que considera o desenvolvimento a partir da sua gênese. É considerado que a experiência social do sujeito intervém de maneira transcendental. Fazem parte desse grupo as teorias sociais da Psicologia Cognitiva, os modelos sócio-históricos, e as teorias que tratam da consciência.

Esses referenciais vêm contribuindo para o aprofundamento do estudo da motivação por suas ligações diretas com o desenvolvimento da pessoa e suas implicações em seus processos de ensino e de aprendizagem. O que pode também evidenciar, aqui, a concepção humanista de respeito à individualidade do ser humano.

Da Real Academia Espanhola (2005, p. 1545) parte a definição: motivação é "ação e efeito de motivar; motivo; ensaio mental preparatório de uma ação para animar ou animar-se a executar-la com interesse e diligência" (tradução livre). Destaca-se a amplitude dessa conceituação, com três variáveis que podem intervir nessa conceituação.

Em Língua Portuguesa há cinco indicativos para a definição de motivação, sendo que o último aponta um conceito muito próximo ao enfatizado nesta pesquisa: "ato ou efeito de motivar; condição de motivado; exposição de motivos ou causas; intenção ou objeto de alguém, quando realiza certa ação; conjunto de fatores psicológicos diversos que determinam o comportamento de uma pessoa" (FERREIRA, 2001, P. 506).

Mais uma vez, percebe-se que muitas são as identificações conceituais que interferem numa concepção de motivação, principalmente quando se busca apontar os indicativos do início da ação humana e seus determinantes. "Com um só querer não se desenvolve a ação" (HUERTAS, 2001, p. 47). Huertas também adverte que há muitas razões que explicam uma ação; "as que são motivacionais, nem sempre estão fora do sujeito. [...] da ação, apenas para apontar outra evidência: não basta conhecer, acreditar, tem que saber usar esses saberes" (2001, p. 47) (tradução livre).

O mesmo autor também ressalta que "buscar um lugar para a motivação é decidir-se por modelos teóricos do sujeito que sustentam em dar à pessoa algum grau de intencionalidade. [...] com uma razão definitiva para encontrar sentido a sua existência" (2001, p. 51) (tradução livre). Fica evidente a necessidade de abarcar os indicativos do mesmo autor, referindo-se à motivação com a energia interna do ser humano; aquilo que dá força as ações pessoais.

Sobretudo, revela-se para este estudo investigativo a eleição de alguns pressupostos teóricos dentro da perspectiva cognitivista, considerando a importância da intervenção educativa, especificamente pela ação docente/discente, na construção de novos motivos intrínsecos, destacados pela motivação externa indicada nos contextos sociais.

Salienta-se, pois, que as teorias motivacionais até aqui elencadas, nas ideias de seus teóricos, revelam um entendimento de motivação que contribui para a possibilidade de uma visão mais ampla no que diz respeito aos seus estudos e possibilidades de concepções. No entanto, adverte-se que muitas pesquisas revelam teorias que não abordam a motivação como um processo, talvez por não conceberem a integralidade do desenvolvimento do ser humano e o processo motivacional. Essas teorias parecem apenas abordar fatores que interferem e revelam a motivação, isoladamente em variáveis indicadoras de ações, na integralidade do ser humano.

Nessas perspectivas teóricas de entendimento acerca da motivação, Huertas (2001) contribui advertindo que não é fácil conceituar motivação. Isso ocorre justamente pela diversidade de situações cotidianas, pela subjetividade de cada indivíduo, ou mesmo pelas diferenciadas inter-relações, entre outros indicativos pessoais. De qualquer modo, o mesmo autor enfatiza: "motivação humana deve entender-se como um processo de ativação e orientação da ação" (2001, p. 54). Isto é, no sentido de que o ser humano deve atuar e participar conscientemente de cada ação em sua vivência. Portanto, a motivação, para Huertas (2001, p. 54), "é um conjunto de padrões de ação que ativam o indivíduo a executar

determinadas metas (*querer aprender*), com sua carga emocional, as quais se instauram na própria cultura do sujeito" (tradução livre).

Complementando essas ideias, Bock, Furtado e Teixeira (1997, p. 106) afirmam que

A motivação é, portanto, o processo que mobiliza o organismo para a ação a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação. Isto significa que, na base da motivação, está sempre um organismo que apresenta uma necessidade, um desejo, uma intenção, um interesse, uma vontade ou uma predisposição para agir. Na motivação está também incluído o ambiente que estimula o organismo e que oferece um objeto de satisfação. E, por fim, na motivação está incluído o objeto que aparece como a possibilidade de satisfação de uma necessidade.

Do mesmo modo, os estudos de Huertas (2001) apontam que motivação pode ser entendida como um *processo* que precede a ação humana e, por vezes, é intrínseco ao organismo. Em outras situações pode ser extrínseco, quando a motivação está relacionada a um propósito externo, com um objetivo além da simples tarefa a ser realizada. Esse parece ser um meio para alcançar uma meta escolhida onde estão incluídos os “fatores cognitivos e afetivos que influem na eleição, iniciação, direção, magnitude e qualidade de uma ação que pretende alcançar um objetivo determinado” (HUERTAS, 2001, p. 51). (tradução livre).

Nessa direção, o processo motivacional se configura por ações com origens intrínsecas e motivos extrínsecos. Talvez esses últimos representem diretamente o desenvolvimento das primeiras ações, internalizadas através dos significados atribuídos do social em cada relação motivacional. Pois, a motivação é processo pessoal, nem sempre consciente no desenvolvimento. Há nela fatores ora internalizados, intrínsecos, ora externos, com motivos pessoais. Os fatores externos ao sujeito se constituem motivos socioculturais, que diferenciarão em diversos contextos sociais.

Para Huertas (2001), os processos afetivos motivacionais estão relacionados aos processos cognitivos. "A atuação do indivíduo se explica por determinantes sociais, cognitivos e afetivos-motivacionais, com suas regras e as peculiaridades de cada um" (p. 46). (tradução livre). Conforme o autor, isso significa que é preciso considerar as funções afetivas nas ações sociais, o que parece fundamental para entender o processo motivacional dentro do ambiente educativo.

Neste meio social, sabe-se que a escola deve apresentar diferentes formas de ensinar e de aprender. Essas formas, motivadoras ou não, podem revelar e determinar ao indivíduo um caminho para seguir aprendendo durante toda a sua vida, ou a ser excluído das aprendizagens por razões diversificadas ou particulares de cada um. Huertas (2001, p. 115) esclarece que

"cada um depende de seu próprio mundo social; onde se constroem e variam as metas mais pessoais" (tradução livre).

Também Alonso Tapia (2005), ao considerar a motivação para aprender, salienta que ela depende dos objetivos pessoais que o indivíduo quer alcançar; as metas, a satisfação que se vai obter; dos custos, os efeitos negativos ou consequências positivas; e das expectativas para conseguir algo. Um dos conceitos que sustenta a motivação em cada pessoa, refere-se aos indicadores das metas enfrentadas em cada atividade.

Porém, no comportamento humano, nem sempre se evidencia um processo motivador. As pessoas agem, muitas vezes, com intencionalidades restritas à busca de resultado e metas pessoais que não apontam a motivação intrínseca em sua razão. Apenas indicadores sociais edificados na cultura e, principalmente, na evidência de corresponder aos fatores e valores culturais de sucesso. "As razões que determinam uma ação não são sempre motivacionais, há outras causas: o que sabemos fazer, o que nos deixam fazer, o que nos obrigam a fazer são muitas das causas e origens de nosso comportamento (HUERTAS, 2001, p. 46), (tradução livre).

Ressalta-se, então, a importante influência social na ação humana comportamental. Acredita-se que, muito mais que indicar os motivos externos de conduta, a influente internalização dos conceitos sócio-culturais acaba por determinar o construto interno da motivação pessoal, intuindo internalizações específicas para o agir humano, sem sentido pessoal e significância de vida. "Com somente um querer, não se desenvolve uma ação. [...] As ordens, as restrições, os hábitos de outras pessoas podem estar na origem do nosso comportamento" (HUERTAS, 2001, p. 47), (tradução livre).

Contudo, a atuação humana frente a diversificadas situações abarca muitos outros indicativos, que determinam, antes dela mesma, a construção pessoal do processo motivacional de cada um. Por isso, um ambiente educativo capaz de apresentar diferentes motivos ao aprender, talvez àqueles não edificados nas primeiras relações familiares, promoverá as possibilidades de internalizar significativas aprendizagens. Valente (2004, p. 13) afirma que "aprender significa apropriar-se da informação segundo os conhecimentos que o aprendiz já possui e que estão sendo continuamente reconstruídos".

Tal aprendizagem ocorre principalmente quando se fala em andragogia: aprendizagem na vida adulta. Nesse maior período da vida humana, os indivíduos precisam partir de suas experiências de vida para que as aprendizagens sejam motivadoras de uma melhor qualidade de vida. Suas vivências podem determinar efeitos positivos e negativos diretamente no aprender, em busca da autorrealização. Neste caso de estudo, acredita-se que os educadores

estejam na adultez e nela estejam os motivos pessoais a novas aprendizagens, bem como os motivos sociais determinados pelo contexto educativo e cultural.

Neste percurso, o ser humano adulto, que realiza as primeiras aprendizagens de sua vida no estabelecimento das relações familiares, conforme já salientado anteriormente, deve buscar e encontrar no ambiente escolar a possibilidade de construção do conhecimento através das relações estabelecidas durante o processo de ensino e de aprendizagem. Essas aprendizagens podem ser iniciadas em qualquer nível de ensino, bem como na possibilidade de Educação continuada. O espaço escolar contribui diretamente para o desenvolvimento humano nas internalizações motivacionais e, por conseguinte, na estruturação do processo motivacional.

Sendo assim, a motivação, a aprendizagem e o ensino estão interligados e não podem ser entendidos separadamente; um interfere no outro. Por isso, o tema motivação exige muita atenção nos meios educativos, ficando o alerta que não deve ser abordado isolado das teorias que fundamentam os processos de ensino e de aprendizagem. Portanto, considera-se que os processos motivacionais estão intrinsecamente relacionados aos processos de ensinar e de aprender.

Dessa forma, o trabalho docente deve estar fundamentado em teorias, da mesma maneira que não se pode tratar da motivação sem ter clareza da concepção do que é aprender, do que é ensinar e quais os fatores que estão envolvidos nesses processos. Ressalta-se, também, que só se pode entender/conceber o conceito de motivação quando nos referimos ao comportamento humano e suas relações sociais. A motivação para aprender e para ensinar dá direção e intensidade à conduta humana dentro do contexto educativo.

Contudo, alerta-se que sem aprendizagem não há motivação, e sem motivação não há aprendizagem. Para Santos (2003b, p.137-138) “é pela aprendizagem com os outros que o indivíduo constrói constantemente o conhecimento, promovendo o desenvolvimento mental e passando, desse modo, de um ser biológico a um ser humano”. Além disso, um professor que não se percebe motivado, não compreende quais seus motivos para o ato de ensinar e aprender, não consegue motivar seus educandos e não promove a construção de um processo motivacional positivo ao aprender.

Huertas (2001, p. 113) adverte que

Um ambiente insignificante, sem carga emocional, sem dificuldades, carece do necessário para ser motivante, não resulta ativar o sujeito. De modo que, provavelmente, seja melhor para a motivação uma situação de certa ansiedade e evitação, que uma situação vazia e seca (tradução livre).

Em vista do exposto, no processo de desenvolvimento, situações de aprendizagens deveriam ser significativamente motivadoras em sua gênese. Deveria haver possibilidades dos indivíduos edificarem motivos e aprendizagens significativas para cada situação de vida, de maneira positiva e construtiva. Motivar-se, no contexto social, representa construir, edificar e agir com reais e possíveis interesses para que cada um possua um desenvolvimento saudável e consequente amadurecimento autoconsciente. Conforme afirma Huertas (2001, p. 47), "queremos trabalhar com o que constitui o componente energético do ser humano, o que empurra e o dirige, algo que não é tangível e nem sempre evidente" (tradução livre).

Também se deve levar em consideração que a motivação está intimamente ligada aos componentes emocionais. Ela pode ser edificada através da emoção, do autoconhecimento e assim chegar à automotivação (CUBERO, ALZINA e MONTEAGUDO, 2006). Nas palavras dos autores, essa automotivação está situada no extremo oposto do que podemos chamar de tédio, levando o sujeito a um caminho para atividade produtiva por vontade própria e autonomia pessoal. Contudo, motivar-se dia a dia representa, primordialmente, atender aos motivos e às intencionalidades edificadas desde a infância.

Portanto, o caminho da automotivação, em busca da autorrealização, deve perpassar por aquilo que promove o prazer no ser humano, aquilo que move e energiza ações diárias positivas, que emociona alegremente em suas realizações. Situações que são edificadas por interações realizadas saudavelmente ao longo da vida. A motivação é o fluído da vida, é a energia que impulsiona e movimenta.

De acordo com Hué (2008, p. 228) "a energia emocional é a chave da motivação. Se não temos suficiente energia dificilmente poderemos levar adiante os objetivos que nos propomos" (tradução livre). O mesmo autor adverte que a característica fundamental para a conduta humana é que ela seja dirigida para um interesse pessoal, e esse pela ação/conduta, para que seja realmente humano, requer um conjunto de aspectos, entre eles a própria motivação: "força que move a pessoa" (HUÉ, 2008, p. 230).

Para que cada pessoa conheça e compreenda o que a automotiva, torna-se necessário conhecer as causas e os motivos que as levam a perseguirem seus ideais. Ainda assim, buscar conhecer e revelar os fatores que a constituíram em sua personalidade. É preciso compreender o que faz com que uma pessoa busque realizar determinados objetivos e não outros, muitas vezes se dedicando ao máximo em distintas realizações. No entanto, adverte-se que esse entendimento não se constitui em uma ação fácil. Pois, como já bem salientado, são muitos os fatores que envolvem a motivação, como os processos cognitivos e a subjetividade de cada pessoa.

No que se identifica especialmente aos docentes, Hué (2008,) afirma que os docentes com autodeterminação para suas ações são aqueles que possuem um projeto vital, que possuem um autoconhecimento, que tem um nível elevado de autoestima e um nível suficiente de autocontrole e contam com o apoio de pessoas dentro ou fora do espaço educativo. "A motivação não é uma pastilha (comprimido) que se compra na farmácia, senão, fruto de uma construção cognitiva, de um *pensamento emocional* positivo [...]" (grifo do autor), (p. 233). (tradução livre).

Nas palavras de Santos e Antunes (2007, p.156):

Cada ser humano revela-se em distintas internalizações e subjetividades ímpares, que o caracterizam e o identificam com exclusividade. Seja pelos processos motivacionais vivenciados por cada indivíduo, nos diferentes contextos sociais e culturais, ou pelas características individuais de cada um, o ser humano constitui-se na diversidade.

Sobretudo, destaca-se fundamental, no processo de internalização de motivos, o papel modulador e determinante do contexto cultural, exemplificando as perspectivas de metas, de crenças, de estilos de vida, de escolhas pessoais, entre outras possibilidades que poderão apontar para distintas concepções em cada fase da vida de um ser humano. Por isso, a representação de vivências, resultantes de um intercâmbio do cultural e de seus conceitos, bem como do social, seu entorno e suas relações, contribuirá para as construções pessoais das mais diferentes formas motivacionais.

Como em um sistema de relações, inter-relações e ações, a motivação em cada pessoa será composta por fatores internalizados durante o desenvolvimento e circunstâncias externas. Ou seja, ações exteriores que, depois de interpretadas no contexto sócio-cultural e cotidiano de cada indivíduo, tornam-se significativas, importantes; motivação intrínseca.

Portanto, o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que ele realiza em um determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie. Seu conhecimento pessoal sofre transformações complexas, que ocorrem ao longo da vida e que estão diretamente relacionadas ao amadurecimento, à realização pessoal e ao crescimento profissional. Nessas inter para intra-relações, torna-se evidente a ação educativa, em que o processo de ensino e de aprendizagem também faz parte dessa dinâmica, às vezes consciente, outras vezes não.

Enfim, considera-se que a motivação deve ser entendida como processo pertencente ao desenvolvimento em diferentes etapas da vida. A partir dessa concepção, faz-se necessário analisar conceitos que se referem às teorias cognitivistas da motivação, integrando-os aos

processos construtivos de aprendizagem e sua complexidade, no cotidiano, ao longo da vida. Contudo, salienta-se que os referenciais até aqui abordados apontam para uma teoria social acerca do processo motivacional, construído e desenvolvido pela interferência da cultura e do contexto social na edificação dos motivos pessoais.

Em vista do exposto, considera-se que a motivação deve ser estudada seguindo um referencial teórico amplo e abrangente, que a entenda como um processo em que vários fenômenos interferem em sua edificação. É fundamental, entre outros ideais, perceber a integralidade da vida, conceber a possibilidade de dinamicidade dos processos cognitivos, trabalhar na procura do que é motivador, buscar um constante movimento de perseguição de um fim esperado. Tudo isso, na particularidade de cada pessoa e considerando as especificidades e metas pessoais.

Enfim, com tantos referenciais acerca da motivação humana, revela-se neste estudo uma escolha de conceituação e embasamento teórico, de acordo com Huertas (2001), pelos indicativos e definições cognitivos e sócio-culturais que ratificam o Processo Motivacional. Entende-se ser esta a teoria que mais abarca os constructos do processo motivacional, na integralidade do ser humano, dentro do ambiente educativo: uma teoria cognitiva de caráter sociocultural.

2.4 O EDUCADOR

O professor revela-se em processos de ensino e de aprendizagem que lhe são peculiares. Ele apresenta características próprias, sejam elas resultados das vivências pessoais, familiares, culturais e/ou educativas, ou assumidas pela significação social de suas construções e subjetividades pessoais e intencionalidades educativas. Esse ser humano, que muito provavelmente esteja em plena fase de vida adulta, pode revelar-se em trajetórias singulares, por tantas vivências pessoais em cada subjetividade, mas em permanente desenvolvimento por toda a vida. Ele pode também revelar novas aprendizagens junto ao grupo de trabalho em seu meio educativo.

Segundo Maslow (1970, p. 29),

Quanto mais aprendemos sobre as tendências naturais do homem, mais fácil será dizer-lhe como ser bom, como ser feliz, como ser fecundo, como respeitar-se a si próprio, como amar, como preencher as suas mais altas potencialidades. Isso equivale a solução automática de muitos problemas da personalidade do futuro. A coisa a fazer, segundo me parece, é descobrir o que é que realmente somos em nosso âmago, como membros da espécie humana e como indivíduos.

Assim, ser professor é também ser sujeito único, com características de pessoa que está sempre em desenvolvimento e torna-se singular na ação educativa e a partir dela. A própria prática do fazer pedagógico precisa efetivar-se em uma crítica anterior aos saberes docentes. A experiência vivida, salientada por Tardif (2002), é a base das ações pedagógicas do professor. Cabe ressaltar que a possibilidade de refletir na ação, contrapondo aos saberes antes fundamentados, refere-se aos critérios e juízos do professor enquanto profissional e atuante em sua prática educativa. Isso é evidente: enquanto sujeito de suas aprendizagens, e com sua própria leitura de vida, revela a prática educativa e, sempre que possível, a recompõe de forma significativa, em uma nova dimensão humana e social.

Tardif (2002) também salienta que é importante compreender as relações entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais. Saberes estes empregados na prática educativa, emanados desta, e que sustentam as situações de trabalho. Para esse autor os saberes docentes podem ser identificados por: saberes pessoais, adquiridos na família, no ambiente vivido, integrado pela história de vida e pela socialização primária; saberes provenientes da formação escolar anterior ao ensino superior, estes adquiridos na escola primária, secundária e pós-secundária, integrados pela formação e pela socialização pré-profissional; saberes provenientes da formação profissional para o magistério, estes adquiridos nas instituições de formação de professores, estágios, cursos, integrados pela formação e pela socialização profissional; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, esses adquiridos com a utilização das ferramentas dos professores e integrados ao trabalho pela utilização das mesmas e, por fim, os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, sala de aula e escola: adquiridos pela prática do ofício e integrados ao trabalho pela prática e socialização profissional.

Todos esses saberes revelam e apontam a identidade docente, além do que são efetivamente os saberes utilizados pelos professores no contexto de sua profissão e dentro da sala de aula. O saber profissional é tecido por várias fontes de saberes, advindos da história de vida individual, da sociedade, da instituição, da formação, bem como de diferentes momentos e fases de construção profissional. Entretanto, uma parte significativa da competência do professor tem origem em sua história de vida. Por isso, os saberes dos professores são temporais, utilizados e desenvolvidos ao longo de sua carreira profissional. É exigida dos professores, ainda, uma assimilação de saberes práticos, específicos a lugares de trabalho, rotinas, valores, entre outros.

Isto é, mesmo sem perceber conscientemente, cada professor vai ao longo de sua vida internalizando conceitos e atitudes que, mais tarde, serão revelados em sua práxis docente.

Todas as aprendizagens que irão edificar seu ofício de professor serão 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 de personalidade, para que a sua docência também seja portadora de identidade pessoal. Ou seja, é necessário ter em mente uma perspectiva pessoal que o torne ímpar em suas ações pedagógicas e um constante aprendiz em seus saberes. Contudo, sem deixar de perceber qual seu verdadeiro papel social, quem realmente representa frente às realizações sociais, e qual sua contribuição no dia a dia de cada educando.

Por isso, também se faz necessário entender quem é o indivíduo adulto que está à frente do processo educativo, quem é o professor que em sua adultez compõem-se entre motivos e intencionalidades que lhe são peculiares em cada fase da vida. É necessário, entre outras particularidades, conhecer as características da idade adulta, suas necessidades, intencionalidades de ensino e de aprendizagem, bem como seus interesses pessoais, perspectivas de vida e suas relações interpessoais. Esses elementos são intrínsecos a toda a existencialidade humana. Mosquera (1982, p. 95) afirma que “o fenômeno da vida adulta se estrutura a partir, especificamente, de um fenômeno vivencial, [...]”.

Nesse sentido de entendimento de desenvolvimento ao longo da vida, e a partir das concepções abarcadas neste estudo, destaca-se que os aspectos fisiológicos e psicológicos são os que impulsionam a conduta do ser humano, aquilo que é intrínseco no indivíduo. Quando se tenta entender as necessidades básicas de cada ser humano, e como elas são saciadas, devemos compreender que estas fazem parte da interação complexa de mecanismos fisiológicos e processos psicológicos de cada um. Schaie e Willis (2003, p. 298), afirmam que “como adultos, nossas condutas relacionadas com as necessidades físicas básicas, tais como comer, beber e ir ao banheiro, refletem as expectativas culturais, as experiências de socialização e as condutas aprendidas, além de fatores fisiológicos”.

Para Santos e Antunes (2007, p. 151), influenciado pelo aspecto social,

os aspectos fisiológicos e psicológicos são os que impulsionam a conduta do ser humano. Quando tentamos entender as necessidades básicas de cada ser humano, e como elas são saciadas, devemos compreender que estas fazem parte da interação complexa de mecanismos fisiológicos e processos psicológicos em cada um.

No entanto, ressalta-se que não há uma linearidade no que diz respeito a essas divisões ou subdivisões. Além do que, o ser humano pode apresentar diferentes características que podem perpassar diferentes fases. Antunes (2007, p. 52) enfatiza que “ao ressaltar a não linearidade das divisões da vida adulta, aponta-se a muitas caracterizações, seja pela forma como a maturação e conseqüente desenvolvimento psicológico acontece, como pelas responsabilidades e realidades que o social lhe propuser”. O que distingue principalmente o adulto em cada fase da vida adulta é a idade funcional.

Nesse sentido, cabe esclarecer que a idade funcional², destacada nos estudos de Juan Mosquera é a mescla das idades cronológica, física, psicológica e filosófica. A idade *cronológica* está diretamente ligada à forma de vida, às condições favoráveis ou não da qualidade de vida e de Educação . É uma convenção do calendário romano, representada pelo decorrer dos anos. É o cronológico que determina o funcionamento orgânico de cada organismo.

A idade *social* é enfatizada pela posição social no curso da vida, qual sua representação frente à sociedade em que se está inserido, o que os outros indivíduos esperam e proporcionam ao ser humano adulto. Somos marcados pela modelagem das relações sociais (MOSQUERA, 1979), considerando principalmente o cargo ou função social, por isso variando de classe para classe econômica. A classe social vai determinar também o tipo e o tempo de envelhecimento de cada adulto. Além disso, uma pessoa que tem possibilidades de uma boa Educação , no sentido de melhor qualidade, tem melhores condições de vida.

A idade *psicológica* representa o amadurecimento em cada fase da vida, o funcionamento pessoal e suas formas e possibilidades de enfrentar as adversidades. Isso se dá fundamentalmente pelo nível de saúde psicológica e pelo nível de vivências e experiências, como o amor, que torna a pessoa mais feliz. Amar é transcender a limitação humana; faz desabrochar. "Há, entretanto, no amor uma profundidade raramente explicável. É aquele sentimento que nos leva a uma afinidade com a natureza, solidários com as outras pessoas e caridosos para conosco" (MOSQUERA, 1979, p. 77).

A idade *filosófica* é identificada pela construção cultural nas possibilidades do indivíduo. Nisso observa-se, mais uma vez, o contexto das oportunidades, determinando o construto do ser humano no sentido de qualidade de vida. Essa idade é revelada, principalmente, no projeto de vida de cada um. Ter um projeto de vida é fundamental para a existencialidade humana. Esse projeto direciona para um sentido de amplitude; o propósito de

² Juan Mosquera vem trabalhando com os estudos acerca da vida adulta, indicando as diferentes idades que caracterizam os sujeitos, entre elas, a idade funcional e suas características.

uma vida. Ele é indicado pelos caminhos de objetivos e metas que podem ser traçadas nas eleições individuais a cada momento de crise na vida. Crise aqui encarada não como um momento ruim, mas como uma possibilidade de amadurecimento.

Esses fatores expostos formam a idade funcional de cada pessoa, observando-se que muitos são os fatores que a constituem e a identificam. Tais fatores também estão relacionados ao estágio de autoconhecimento em que o adulto pode se encontrar, e em sua possibilidade de sabedoria, ou não, na busca da autorrealização.

Marchand (2001, p. 19) contribui com essa concepção de vida adulta como o período mais longo da vida do sujeito afirmando que

A vida adulta, ao invés do que acontece durante a infância e a adolescência, é marcada pelo desempenho de papéis que derivam da assunção de diversas e exigentes tarefas - familiares, profissionais, sociais, políticas - algumas das quais complexas e deficientemente estruturadas, com fortes vínculos com o desenvolvimento do Eu e com a dimensão cognitiva do sujeito.

Pelo exposto até o momento, fica sempre muito difícil de determinar especificamente em qual fase da adultez o indivíduo se encontra. Ainda assim, para maior entendimento acerca do ser humano e suas motivações pessoais, ficam estabelecidas aqui as divisões da vida adulta conforme Mosquera (1982).

Assim, para melhor conhecer as características e identificar quais motivos pessoais podem apontar os professores adultos, bem como quais são suas particularidades, destacam-se as três fases da vida adulta denominadas por Mosquera (1982): adultez jovem, adultez média e adultez velha; suas particularidades em características e motivações. Dentro dessas três divisões e concepções de vida adulta, outras subcategorias se apresentam cronologicamente. O mesmo autor salienta que os estudos atuais referentes à vida adulta podem apontar novos estágios de desenvolvimento nesta fase da vida do ser humano.

Nessa perspectiva, a adultez jovem se subdivide em fase inicial, denominada adultez jovem inicial, com idade aproximada entre 20 e 25 anos. Em seguida, a adultez jovem plena, que compreende relativamente de 25 a 35 anos; e por fim a adultez jovem final, abrangendo dos 35 aos 40 anos de idade. Deve-se ressaltar que o mesmo autor afirma que todas essas divisões de faixa etária devem acontecer de acordo com o contexto social em que a pessoa estiver inserida.

Na adultez média as subdivisões vão da adultez média inicial, compreendendo a faixa etária dos 40 aos 50 anos; seguida por adultez média plena, dos 50 aos 60; e finalmente a adultez média final, aproximadamente dos 60 aos 65 anos de idade cronológica.

Outra fase da vida adulta é a adulez avançada, antigamente chamada de velha. Esta se subdivide em adulez velha inicial, seguida da adulez velha plena e, por último, adulez velha final. Apontam-se as respectivas idades cronológicas de 65 a 70, depois de 70 a 75 anos e, por fim, aproximadamente dos 75 anos cronologicamente estabelecido até a morte.

Mosquera (1982, p. 98) também estabelece “que cada fase tem uma problemática específica, dividida em sub-problemáticas que atingem as pessoas em seus momentos decisivos ante seu próprio projeto vital e suas relações com os outros”.

Contudo, é necessário que cada educador conheça as fases da vida adulta em suas peculiaridades, seus motivos pessoais, seus objetivos e metas, seus propósitos de vida. Ao procurar entender a vida adulta como um contínuo vital, também se busca o autoconhecer, vislumbrando com isso possibilidades de autorrealização.

No que tange às especificidades do adulto jovem, suas características físicas e pessoais, Mosquera (1987, p. 80) afirma que há nessa fase da vida

uma grande vitalidade e uma valorização da individualidade. O adulto jovem está dotado dos mais fortes impulsos, os quais se manifestam, tanto pela impulsividade como pelo emprego vivo de suas forças. Seu estado de espírito frente à vida alcançou, por regra geral, um elevado nível. A alegria de viver e o prazer da existência lhe fornecem perspectivas.

Na segunda fase da vida adulta, adulez média, provavelmente o homem tenha alcançado seus objetivos particulares de família constituída, de empregabilidade e de moradia, e outras percepções acerca da vida lhe revelam a temporalidade humana. O adulto médio está entre gerações, preocupando-se ora com o cuidado dos mais novos, em geratividade, ora na atenção que lhe cabe aos mais velhos, na maioria das vezes seus pais.

Ao adulto médio, maior fase da vida adulta, cabe muitas responsabilidades e dificuldades em função dessas representações que o social lhe impõe. Ainda assim, no adulto médio, segundo Mosquera (1987, p. 96),

parece existir, predominantemente, uma tendência à extroversão, isto é, uma visualização para o mundo exterior. O adulto médio se sente possuído pelo afã de produção e por interesses objetivos, deseja ser eficaz e ter êxito. Provavelmente para dar mais firmeza e conteúdo à segurança da sua própria pessoa.

Por último há a terceira fase da vida adulta, a adulez avançada, não menos difícil de enfrentar que a adulez média. Nesse período existencial ainda perpassam desejos de realizações que a cultura social acaba por derrubar com gestos de intolerâncias. Essa é uma fase existencial em que acontecem momentos de transformações muito significativas no que se refere ao exterior de cada pessoa e às suas possibilidades físicas de realização. Na maioria

das vezes, as suas construções internas vêm à tona entre complexidades e entendimentos, refletindo-se em significados particulares de toda uma vida.

Muito importante tornam-se as representações relacionadas ao social e ao contexto cultural durante a etapa da vida adulta avançada. Ao idoso parece que muito pouco resta a fazer; é quase que imposto a ele uma vida sem objetivos aparentes. As pessoas precisam, no entanto, de motivos e motivações para continuarem vivendo ativas, pois são fatores fundamentais em qualquer fase de desenvolvimento humano.

Em todas as representações pessoais percebe-se a configuração do social alicerçando e atribuindo as realizações de cada indivíduo, em inter-relações e intrarrelações que se estabeleceram. Neste sentido, Mosquera (1982, p. 96) afirma que “cremos que entender o adulto é entender o fenômeno abrangente da sociedade que nos rodeia”.

No entanto, em cada etapa da vida adulta, ou em sua subdivisão, revelam-se características e processos de crescimento compreendidos entre momentos de crises, de passagens de um estado emocional psicológico para outro, configurando-se em desenvolvimento e amadurecimento pessoal, provavelmente em busca do topo na autorrealização. Mosquera (1982, p. 98-99) acredita que “as pessoas não cumprem simplesmente tarefas, elas elaboram terminalmente momentos existenciais que as tornam mais conscientes de si mesmas e dos outros”.

A distinta maturidade está relacionada a novas experiências, a novas vivências sociais e a novas aprendizagens significativas que cada ser humano apreende continuamente. Pode-se afirmar que o indivíduo nunca alcança a maturidade plena pela própria revelação de crescimento ao longo da vida. Assim, a estruturação da personalidade se fundará por todas as situações de amadurecimento que forem oportunizadas e experienciadas.

Dar liberdade para que a pessoa experimente suas próprias decisões é oportunizar um crescimento autônomo e maduro. É também querer que o outro construa seu desenvolvimento pessoal assumindo as decisões e as consequências que lhe couberem. Nesse sentido, Maslow (1970, p. 33) estabelece que “não permitir as pessoas que expiem seu sofrimento e protegê-las da dor poderá resultar numa espécie de superproteção que, por seu turno, implica uma certa falta de respeito pela integridade, a natureza intrínseca e o desenvolvimento futuro do indivíduo”.

Salienta-se que o ser humano adulto, em constante crescimento em busca da própria realização, precisa perceber que não são apenas os poderes econômicos adquiridos na vida adulta que lhe conferem indicação e reconhecimento social. Conforme Mosquera (1982, p. 100), o fundamental é “a pessoa dar conta da importância que ela tem como ser humano”.

A própria Educação institucional pode revelar verdadeiro sentido à existencialidade através de interações, de vivências pessoais com o grupo. Entre processos de desenvolvimento a partir de inter-relações, na busca efetiva de resoluções de problemas, novas construções pessoais podem representar significados oportunos ao amadurecimento pessoal pelas situações concretas da vida. O meio educativo sócio-cultural pode compor, pelas ímpares relações interpessoais, um ponto estratégico de conflito necessário ao crescimento pessoal e, se possível, ao amadurecimento psicológico.

Mosquera e Stobäus (1984, p. 7) declaram que, “a Educação sempre está presente, de uma maneira ou de outra, no sentido de melhoria da vida dos homens, dar-lhes significado e propiciar, ao mesmo momento, o mais adequado desenvolvimento das suas sociedades, culturas e personalidades”.

Portanto, compreender as interações que perpassam o fenômeno da vida em cada ser humano é, pois, entender o processo de desenvolvimento e aprendizagem com singularidades. É atentar e distinguir as inter-relações sociais estabelecidas no meio educativo. É conceber que estar aprendendo é estar vivo, é ter vida, é não envelhecer em sua interioridade. É distinguir-se no social com responsabilidades de mudanças, com direitos e deveres de partilhar suas conquistas.

Delors (2003) nomeia este conceito de *aprender a ser*. Tal conceito é um dos pilares propostos pelo autor como princípios fundamentais da Educação, no Relatório para a Unesco. Nas palavras do mesmo autor (2003, p. 99)

a Educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa [...]. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à Educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

É preciso, pois, perceber a vida qualitativamente, dar valor às experiências da vida humana, perceber o homem como agente de sua existencialidade em um processo biológico de desenvolvimento ao longo da vida, aceitar a subjetividade que está em cada pessoa. Isto é, fazer da vida humana uma realidade em ideais positivos, com perspectivas de futuro a alcançar. De acordo com Mosquera (1982, p. 98),

o ser humano não é alguém pragmático nem delimitativo, embora suas finalidades objetivas o levem a concepções terminalísticas de si mesmo e do mundo. O ser humano é essencialmente subjetivo, a criação da sua vivência o leva a entender que cada um dos aspectos que ele elabora e cria tem muito mais um fundo que leva à procura de significado, muito embora não saiba o que a existência, como um todo, lhe reserva, promove e desafia.

Em vista do exposto, pode-se afirmar que na práxis de muitos educadores estão reveladas as competências profissionais construídas ao longo da vida, em que eles “copiam” de suas experiências discentes parte de seu fazer pedagógico. O tempo anterior à vida profissional constitui a base para o ofício de professor, mas não determina a sua práxis. Essa se edifica pelos saberes construídos em sua própria carreira, bem como pelas experiências pessoais.

Pensar no ser professor exige um olhar detalhado sobre um contexto em que esse profissional esteja inserido. Nestes tempos em que novos paradigmas são necessários, são muitas as responsabilidades que o contexto social remete à instituição educativa e, conseqüentemente, ao educador. A começar pelo resgate de valores morais, distinção entre o bem e o mal, condutas válidas, desgastadas pela sociedade competitiva. Contudo, só a Educação pode construir ou reconstruir modelos de relações mais saudáveis.

O educador, ser humano vital no contexto educativo, representa a possibilidade de transformação social. Através de seu autoconhecimento, em um caminho próprio de conhecimentos, torna-se possível também compreender o outro, ajudar o educando a compor uma realidade em seu entorno, percebendo e entendendo a necessidade de mudança no meio social em que se está inserido.

Ratifica-se nas palavras de Mosquera (1976, p. 23): “A vida daquele que compreende torna-se extraordinariamente interessante e intensa. Todo instante está rodeado de uma magia que convida a meditação. Toda relação com alguém se torna extremamente produtiva e dirigida ao ser”.

Para tanto, o educador precisa ser portador de um novo olhar perante a Educação do século XXI. Suas práticas educativas diárias devem ter gosto de vida; uma proposta para uma vida mais digna, mais saudável e mais humana. Só assim a práxis docente pode representar uma identidade percebida pelos alunos, em um caminho de construção de saberes de cada educador, constituindo-se ao longo de sua carreira profissional e sua vida pessoal.

Essas ideias, segundo Pozo (2002), apontam para uma visão total de ser humano, que requerem um mestre atuante na nova cultura da aprendizagem, um “novo profissional” com concepções holísticas. Esse profissional deve ser capaz de conceber alternativas de práticas pedagógicas que possibilitem a construção dos saberes de cada ser e, em um tempo didático específico de cada aluno, o desenvolvimento integral, cognitivo, motor, emocional e social, de maneira global.

Contudo, viver imbricado de novos conceitos e de uma nova construção subjetiva é romper com os próprios paradigmas de existencialidade e pessoalidade. De maneira que a

base das ações pedagógicas do professor está na experiência vivida, e não apenas nos saberes acadêmicos. Ou seja, a ação educativa é construída no dia a dia, pessoalmente, pelos saberes de cada educador.

Para Silva (1994, p. 7) a "paixão de formar caracteriza-se por um movimento psíquico que se mantém internamente, apesar de todas as vicissitudes externas". Essa 'paixão' está vinculada à realidade, possibilitando a eficácia da transmissão, a construção do conhecimento e o desenvolvimento do outro. Melhor explicitado, na paixão por formar está intrínseco o querer, o desejar que o outro seja alguém melhor do que antes das intervenções educativas, aprendizagem e ensino pessoais de cada docente.

Acima de tudo, e neste amplo sentido de transições e representações de modelos sociais, está a figura do professor. Ele construiu saberes em tempos de transmissão de conhecimento e continua a construir saberes com seus alunos, exercendo uma necessária reflexão diária em sua práxis. Logo, há que se ressaltar a importância de momentos reflexivos ao longo das práticas pedagógicas, já que alguns profissionais da Educação vêm reproduzindo modelos por eles vivenciados, sem perceber que lhes falta transgredirem em suas ações para que possam se tornar únicos autores de sua própria história docente.

Há necessidade de um convívio social mais harmônico, respeitador da pessoa, iniciando pelo reconhecimento do humano. Morin (2002) esclarece que é preciso a consciência de que o ser humano, indivíduo da espécie, faz parte da sociedade. A Educação deve visar essa tomada de consciência, integrando áreas do conhecimento e estabelecendo relações saudáveis de controle mútuo que objetivem a convivência democrática.

Por esses ideais dentro das salas de aula e nos espaços educativos, deve-se configurar uma visão não apenas de competição. Mas, é necessário elevar um sentido de cooperação como uma forma de atuar em todo o processo de aprendizagem, conseqüentemente, um ensino efetivo e condizente com os reais compromissos e necessidades sociais da Educação como um todo.

No entanto, perceber as transformações necessárias dentro do ensino é inevitável para que os profissionais da Educação adotem práticas educativas concebidas de forma integral, através de uma concepção humanista e contextualizada ao longo das vivências de cada um. Educação integral, conforme Delors (2003, p. 85), é a ideia de um novo modelo de desenvolvimento mais respeitador da natureza e dos ritmos da pessoa.

Nesse sentido, é necessário que a Educação continuada, além da formação docente inicial, seja condizente com as tantas diversidades pessoais e efetive a "paixão" por formar.

Antunes (2007, p.43) enfatiza “que é preciso paixão por educar, por formar seres humanos integrais, paixão pela Educação”.

É necessário que profissionais da Educação concebam um novo olhar acerca da própria construção de Educação. Cada docente deve atuar de forma reflexiva, em suas particularidades de prática de ensino, a partir dos saberes pessoais construídos ao longo de suas vivências pessoais. Hernández (1998, p. 11) alerta que a própria formação docente “precisa considerar que docentes não partem do zero, pois possuem uma formação e uma experiência durante a qual adquiriram crenças, teorias pedagógicas e esquemas de trabalho”. Referenciais estes que são suas aprendizagens.

Santos e Antunes (2007, p. 160) enfatizam que “a vida adulta, sendo um contínuo vital, não pode ser entendida como uma fatia do todo, mas, como sendo o todo em contínua reformulação e mudança. [...] deve ser percebida tanto em sua diversidade intrínseca como em sua heterogeneidade contextual”. Nesse sentido, a Educação continuada precisa edificar novas motivações ao processo de aprendizagem individual; outro caminho, mais ativo e prático no sentido de atuação pessoal. *Aprender*, nesta fase da vida significa, nas palavras de Undurraga Infante (2004, p. 23), "o processo que atravessam os indivíduos quando tentam modificar e/ou enriquecer seus conhecimentos, valores, habilidades e estratégias. Pode-se então conceitualizar-se como uma troca relativamente permanente, mudança, que não é, no entanto, produto da maturidade (desenvolvimento)" (tradução livre).

Ainda, educadores em práticas escolares diárias precisam estar imbuídos de conceitos de aprendizagens cooperativas, socialmente apreendidas em busca de diferentes alternativas pedagógicas para compor uma diferenciada práxis. Professores cientes da cooperação, da necessidade de atuar cooperativamente. O ensino com propostas de trabalho cooperativo gera inclusão, pois respeita as habilidades de cada ser humano presente no contexto escolar. Assim envolve todos, educadores e educandos, no processo de ensino e de aprendizagem, além de promover o bem-estar docente através do “controle” disciplinar das atividades escolares.

Pela cooperação o indivíduo revela-se em valores construtivos através de seus próprios atos e ações internalizadas, de sua intrapessoalidade. Sentimentos acabam sendo demonstrados por sua internalização, em atitudes e expressões faciais e corporais. O modo de agir repercute em um ambiente cooperativo, motivador, acolhedor e transformador em aprendizagens significativas, seja ele educativo institucionalizado ou sócio-cultural. Brotto (2001, p. 82) salienta que "o importante é incentivar as pessoas a integrar os valores adequados ao jogo e a controlar a competição ao invés de serem controlados por ela". Valores

estes que serão inseridos no dia a dia de cada um, depois de internalizados em vivências cooperativas.

Sobretudo, revela Brown (2002, p. 20) que

A cooperação na Educação vai muito mais além dos jogos cooperativos: pode-se usá-la como estratégia para buscar a igualdade e a justiça com o grupo [...]. Estruturas de cooperação criam condições para transformar as desigualdades, produzindo situações de igualdade e relações humanas onde cada um sente a liberdade e a confiança para trabalhar em função de algumas metas comuns.

Isto é, práticas educativas comprometidas, além de apenas a transmissão e absorção de conceitos professados. Tais práticas permitem ao professor revelar-se em educador e perceber no educando as suas diferenças e limitações, reconhecendo-as como ponto de partida para novas, importantes, positivas e motivadoras aprendizagens. Apropriadas práticas educativas se constituem em responsabilidades de cada educador dentro de um único espaço educativo. Isso ocorre substancialmente para aqueles que querem promover um desenvolvimento integral e efetivo em seus alunos, assegurando a eles uma construção holística de ser humano.

O começo da vida profissional, efetivamente na instituição educativa, pode representar uma mudança em diferenciadas práticas diárias docentes, caso as relações sociais estejam entrelaçadas com as internalizações; com as intenções de vida de cada professor. Pois, não são apenas os fatores intrínsecos construídos na inter-relação que interferem na práxis de cada educador, mas os fatores extrínsecos, sociais, econômicos e culturais que serão internalizados ao longo de nossa caminhada pessoal, educativa e social.

Ou seja, já nos primeiros anos, no início da carreira do *ser professor*, devem ser efetivados os objetivos e metas na escolha da vida profissional. No entanto, essas necessidades iniciais de vivências pessoais e coletivas não são fáceis, na medida em que o ambiente escolar não consegue acolher o profissional que recém chega da academia, advém de outras práticas pedagógicas, ou ainda, de outro ambiente profissional.

Além disso, vivências particularmente compreendidas nas salas de aula podem proporcionar o reconhecimento das diferenças nas relações sociais, valorizando as convivências interpessoais como imprescindíveis à constante construção da pessoa humana, atuante e transformadora no próprio grupo social. Para Delors (2003, p. 193) "escolher um determinado tipo de Educação equivale a optar por um determinado tipo de sociedade".

É notório que a sociedade atual cada vez mais impõe responsabilidade à escola. Por questões adversas no meio social, e por novas estruturações familiares, os indivíduos parecem

não mais acreditar no verdadeiro sentido, nas intencionalidades e responsabilidades da Educação institucional.

Os conhecimentos antes necessários aos professores, àqueles que pensavam apenas professar um saber, hoje lhe são pouco concebíveis em tempos de mudanças claras de paradigmas. Nesse sentido, a desvalorização cultural do papel do professor ultrapassou muito além dos espaços escolares. E mais uma vez o professor, educador no sentido de ir além na sociedade do conhecimento, precisa revelar-se educador para a integralidade do ser que está sob sua responsabilidade de formação, amadurecimento e desenvolvimento ao longo da vida.

Logo, ser capaz de perceber as mudanças necessárias à escola é empenhar-se em ser um docente que, além da autenticidade, afetividade, ética e motivação, percebe que também é necessária uma disposição para abrir-se aos demais e, deste modo “[...] correr risco. Algo necessário para a criação de uma comunidade de aprendizado” (YUS, 2002, p. 237).

Muito embora as exigências ao ofício de educar sejam cada vez maiores, no que concerne às responsabilidades e exigências sociais, o professor é o único responsável por sua práxis. Cabem a ele, exclusivamente, o controle e a regulação de suas ações pedagógicas e reveladas ações educativas. Mesmo assim, sabe-se que a autonomia docente pode ser ilusória, no sentido do ambiente escolar não abarcar as necessidades para tanto. Principalmente pode-se pensar em recursos, horários diversos e muita falta de estrutura pessoal, dentre os mais diferentes problemas da Educação atual em cada ambiente educativo.

Ainda assim, a responsabilidade do ato de educar, dentro da sala de aula, é exclusiva do educador. Em sua autoridade e professoralidade, o professor precisa constituir-se como agente único, que promove a desejada disciplina na sala de aula, bem como as condições necessárias ao aprendizado. Isso deve ocorrer através de propostas pedagógicas motivadoras ao aprender, e de acordo com as realidades, possibilidades e potencialidades de cada educando.

Enfim, a prática cooperativa dentro do processo pedagógico motivador instigará a composição de uma consciência diferenciada entre ganhar ou perder, entre participar e colaborar; uma cultura de novos valores pessoais e sociais, ou seja, valores morais que representem uma ética social. Por novas alternativas pedagógicas menos excludentes e respeitadoras da individualidade humana, busca-se um novo olhar dentro das práticas educativas motivadoras em todas as instâncias compreendidas pela Educação .

Brotto (2001, p.60) esclarece que "podemos vivenciar os Jogos Cooperativos como uma prática re-educativa, capaz de transformar nosso condicionamento competitivo em

alternativas cooperativas para realizar desafios, solucionar problemas e harmonizar os conflitos".

Entretanto, é preciso passar por um caminho um pouco além de uma simples conscientização docente. Para uma mudança educativa efetiva, configurada em práticas pedagógicas cooperativas, que busque um desenvolvimento integral em cada ser humano, é necessário recorrer a interrogações e reflexões no processo de ensino e, conseqüentemente, na construção do processo de aprendizagem. É compor e compreender com clareza os ímpares referenciais de cada educador; é entender e abarcar os saberes que cada educando construiu.

Por isso, mudar um paradigma, seja ele educativo ou social, requer a definição de limites próprios, representa a criticidade acerca de antigos pré-conceitos. Essa mudança está nos parâmetros entre o que se quer e aonde se quer chegar. Na irrelevância de aceitar a forma como se configuram os conceitos e os valores culturais no dia a dia social, a simples concordância da atual realidade, que se entende como não mais aceitável humanamente.

2.5 A EDUCAÇÃO CONTINUADA

As ações humanas, na personalidade, no agir de cada pessoa, indicam a motivação pessoal, em que cada indivíduo se encontra e se identifica nas representações sociais e culturais do seu meio educacional. Professores, antes disso, são pessoas que precisam encontrar seu propósito de vida, seus objetivos diários de existencialidade, suas metas e desejos a alcançar.

Esse autoconhecer-se pode ser entendido como ampliação de consciência, no sentido de o ser humano encontrar-se em sua subjetividade. E, pode ser constituído na Educação continuada pessoal, nas escolhas particulares, mas também na formação em grupo, dentro do ambiente educativo. Destaca-se que esse sentido de formação, também é ampliado para a Educação Continua, pela possibilidade do indivíduo, por toda a vida, continuar seu desenvolvimento.

Para alguns autores, o termo Educação continuada indica o processo pessoal de Educação contínua, através das escolhas de cada um. Por isso, aponta-se a escolha do termo 'Educação ' pelo significado mais abrangente que pode ter na vida do ser humano e em sua integralidade.

Cabe destacar que Educação Continuada, enfatizada por Portal e Franciscone (2007, p. 560), refere-se a:

- Processo vital, tendo como característica ser contínuo e permanente.
- É sempre um movimento na busca de algo novo. Não no sentido do inusitado, mas no sentido de agregar conhecimentos que são complementares àqueles que a pessoa já possui.
- Relacionada à trajetória que cada pessoa trilha em sua formação, ao percurso de alguém: fruto de seus interesses, de sua motivação, de sua própria inconformidade com o que possui, do que já dispõe.
- Não se constitui em um conceito novo e sim algo já consagrado, porém com vários significados.
- Educação ao longo da vida: não tem começo, meio e fim e não pode se resumir a seus meros aspectos formais.

Assim, ao refletir sobre a Educação continuada, enfatiza-se que essa perpassa a vida do educador que quer estar atualizado em seu fazer pedagógico. Mas não somente isso, pois "à medida que os seres humanos ampliam sua consciência, passam a considerar vida e trabalho como dimensões inseparáveis na busca da felicidade" (PORTAL e FRANCISCONE, 2007, p.558). Nesse sentido, é preciso que existam espaços pedagógicos, no que diz respeito ao meio escolar, que propiciem momentos de aprendizagens em vivências, numa partilha com os pares.

Porém sabe-se que isso nem sempre é oportunizado na instituição educativa. Mesmo assim, ao professor cabe a busca pela sua autoformação. Essa se torna necessária para que a prática educativa seja atualizada, contextualizada, represente modelos positivos ao educando, além de indicar práticas motivadoras na diversidade de alunos da sala de aula.

Nesse sentido, observa-se que a vida humana está repleta de alegrias, satisfações, vontades e motivações. Em contrapartida, mas não dissociadas dos sentimentos anteriores, estão as incertezas, as dúvidas, os desalentos, as frustrações, as crises pessoais, que também compõe o dia a dia da existencialidade do indivíduo como resultados de muitas vivências. Por isso, é preciso que neste percurso cada pessoa, cada educador, encontre e reconheça seus ideais, seus motivos pessoais de vida, constitua-se resiliente nas adversidades, bem como nos desejos à felicidade, no sentido de constituir alegria em viver.

Pois, no contexto atual de uma sociedade altamente competitiva, em que "existe um abismo aberto entre os projetos humanos e as exigências da economia vigente" (PORTAL e FRANCISCONE, 2007, p. 558), há uma urgência em entender as necessidades pessoais dos educadores, especialmente na Educação básica, onde a realidade sócio-cultural dos alunos é exacerbada muitas vezes pelos conflitos de relacionamentos nas vivências diárias do dia a dia escolar.

Essa entre outras situações que envolvem a professoralidade indica, e em muitos casos exige, uma autoformação, um autoconhecer-se capaz de atender tantas necessidades educativas. Professores são pessoas que tem a responsabilidade de atender e em muitos

momentos cuidar da vida de outras pessoas. E, "como o Ser Humano se encontra em um constante vir-a-Ser, a Educação Continuada passa a ser parte essencial de sua existência" (PORTAL e FRANCISCONE, 2007, p. 559).

Sabe-se que, a cargo da Educação, especialmente na pessoa do educador, estão muito mais que processos de ensino e de aprendizagem, principalmente nestes tempos de século XXI e suas adversidades. O educador, em um sentido amplo de responsabilidades que são cada vez mais apontadas pelo social a ele, necessita compor aprendizagens pessoais que possam lhe auxiliar na sua prática cotidiana.

Nisso a Educação continuada pode ser o diferencial na vida de professores, quando esta proporcionar formação pessoal. Diferentes abordagens teórico-metodológicas em espaços educativos, sejam eles dentro da escola, ou mesmo nas escolhas pessoais de cada professor, podem contribuir para a construção da integralidade do ser humano.

Contudo, Portal e Franciscone (2007, p. 560) alertam que "é fundamental que ultrapassemos o conceito primário de Educação Continuada, preocupada apenas com as competências intelectuais do homem para viver no mundo da informação." Para que a autoformação constitua-se em momentos de maturidade e desenvolvimento pessoal num continuum, motivar-se para a autorealização, a Educação continuada precisa dar significado e motivos pessoais às ações diárias do indivíduo.

Com isso, a possibilidade de dar significado à vida das pessoas, neste caso, de professores, perpassa um modelo de continuidade de aprendizagens na vida especialmente, na constituição pessoal, pela integralidade de concepções humanas. Portal (2002) salienta que são muitos os questionamentos que remetem às grandes questões da vida quando se fala no *ser professor*. A autora adverte que "as pessoas começaram a se afastar da integridade e da virtude original e tornou-se necessária a prática do cultivo de si mesmo, para resgatar sua completude e originalidade e esse resgate é a obtenção da consciência de si" (p. 112).

Acredita-se na possibilidade de Educação continuada onde o professor é o sujeito de suas aprendizagens, e nas aprendizagens com o outro, seu par. Esta predominantemente trabalhará a subjetividade docente, com possibilidades a despertar a consciência para as necessidades e motivações pessoais, assim como, assumir uma identidade profissional que dê conta das adversidades escolar, principalmente na pessoa do educando. É preciso conhecer-se para ajudar a despertar no outro a consciência de si.

Imbernón (2010, p. 78) contribui com essas ideias dizendo que "a formação pode ajudar a definir esse significado daquilo que se faz na prática em situações concretas e, para se alcançar novos saberes, também permite mudar a identidade e o eu de forma individual e

coletiva". Ou seja, conforme o mesmo autor, formar uma identidade docente, resultado da capacidade reflexiva, com a capacidade de dar sentido à experiência de cada um, ou mesmo do grupo, em um modelo relacional. Por isso também, uma Educação continuada, adequada ao contexto educativo do professor, representa, possivelmente, além de mexer com a subjetividade, indicar renovadas práxis pedagógicas; mais atuais e contextualizadas.

Portal (2002, p. 15) adverte que “*SER* professor está hoje a exigir um novo perfil, uma nova postura, caracterizada por uma atitude: pró-ativa, crítica, empreendedora, com habilidades de socialização, facilidades em trabalhar em e com equipes [...]” (grifo do autor). Essas características precisam ser construídas quando a formação inicial não conseguir abarcar. Mas, além disso, esses indicativos à docência precisam perpassar toda a caminhada docente de autoformação, em uma continuidade ao autoconhecimento.

As palavras de Portal e Franciscone (2007, p. 565) ratificam essas ideias quando afirmam que

A Educação Continuada é uma das possibilidades de ampliação da consciência dos docentes no hoje para que no futuro sejam Seres Humanos mais evoluídos, promovendo virtudes para um outro mundo possível. Permitirá aos docentes olhar, desvelando o que está para além do refletido no espelho de suas vidas e do planeta.

A partir dessas primeiras abordagens, destacam-se abaixo alguns dos indicativos teóricos que justificam e esclarecem um pouco mais acerca dessas necessidades urgentes de Educação continuada na vida de docentes, especialmente abordado por esta pesquisa, dentro da Educação institucionalizada no ambiente educativo.

2.5.1 O Autoconhecimento

Nos dias atuais parece imperativo a necessidade do autoconhecimento no sentido amplo de dar significado à existência pessoal e, posteriormente, ajudar a compor novas possibilidades de vivências sócio culturais mais harmônicas. As pessoas parecem estar alienadas das realidades vividas, ou mesmo insensíveis à conscientização da complexidade humana. Evidencia-se nas relações interpessoais a não percepção do verdadeiro sentido da vida, seja pelo modo de agir cada vez mais individualista ou mesmo pela irracionalidade de conceitos supostamente adquiridos.

Portal (2009) adverte que a crise social vivida pelo homem traduz uma doença que o separa e o aliena do privilégio de ser humano, com a devida responsabilidade de *tornar-se*. A mesma autora ratifica:

Entorpecidos pela desenfreada cultura que nos vem influenciando com sua força externa de intensidade apaixonada, permeada por valores tais como eficiência, conforto, progresso, racionalidade, capitalismo, pleno emprego, mercado livre tidos como uma tendência comum em nossos pensamentos, tornamo-nos insensíveis e alienados para reconhecer e compreender a resultante e insidiosa desumanização em que nos encontramos (PORTAL, 2009, p. 19).

Nesse contexto, o autoconhecimento traduz uma possibilidade de conhecimento pessoal; conhecedor da identidade própria, com possibilidade de lidar com as dificuldades e adversidades que fazem parte do amadurecimento humano, buscando a transformação pessoal e posterior contribuição na construção de ambientes sociais mais dignos, saudáveis e felizes para todos.

Salienta-se que cada ser humano traz em si singularidades que lhe são únicas. Pelas vivências, aprendizagens, relações inter e intrapessoais, motivos e propósito de vida, o indivíduo pode compor sua existência a partir de suas escolhas e caminhos percorridos. Em seu processo de desenvolvimento muitas coisas o identificam e o capacitam a renovadas maneiras de ver e atuar nas atividades diárias. Nas palavras de Fossatti (2009, p. 51) “as relações que o sujeito estabelece com os outros e com o meio circundante são fundamentais para seu desenvolvimento.”

Assim, em caminhos diversificados com possibilidades de amadurecimento, a pessoa, especialmente na vida adulta, quando a própria existência parece tornar-se mais consciente, pode buscar a auto-realização. Para tanto, é necessário um olhar diferenciado ao despertar e realizar sua autoformação e construir sua inteireza, transcendendo espiritualmente.

Mosquera (1979, p. 251) afirma que

a auto-realização fica ligada ao processo de crescimento e desenvolvimento, e naturalmente passa por diversas fases. [...] sua orientação está dirigida para a satisfação de necessidades imediatas, conseqüentemente traz reformulações nos níveis psicológicos da vida. [...] e a pessoa, na medida que vai mudando, altera os eu estilo de vida assumindo nova direção e qualidade. Consegue dar significado a sua existência [...].

O amadurecimento pessoal é estabelecido pelo conhecimento de si e de suas características e capacidades próprias, visando também à busca do entendimento e aceitação aos demais. Mosquera (1975, p. 17) corrobora com esta afirmação ao indicar que o “autoconhecimento significa aqui abertura empática para o conhecimento dos outros, isto é, penetrar na realidade dos outros indivíduos e, ao penetrá-la, aceitá-la, tratando de orientá-los para uma vida mais plena em termos de desenvolvimento”.

Nessas intencionalidades de amadurecimento e desenvolvimento constante, o indivíduo em sua existência tem a opção de escolher o caminho que pode lhe promover a ampliação de sua consciência, despertando para a inteireza do *ser*. Um percurso construído com possibilidades de reflexão, de conscientização própria ao motivo do existir, que promoveria uma consciência ampliada e consequentes riscos, pela responsabilidade que se instaura nas relações e ações sociais.

Contudo, para que o processo de desenvolvimento, de amadurecimento pela autoformação possa ser significativo é necessária uma estabilização depois da instabilidade primeira, ou seja, momentos de crises pessoais sempre em busca do equilíbrio. No caminho do autoconhecimento o indivíduo precisa perceber e aproveitar as oportunidades que a vida revela. Nesse sentido, as opções de cada pessoa registram sua caminhada e suas escolhas por toda a vida, em todo o desenvolvimento.

Certamente, a ampliação da consciência, para a pessoa do educador, em especial neste estudo, pode promover um desvelar próprio de autoconceito nas possibilidades de novas construções e autoconscientização. Pela consciência própria das capacidades, das potencialidades e das habilidades, pode-se compor uma autoimagem e autoestima reais, verdadeiras, positivas. No percurso de autoconhecimento, encontram-se novos motivos pessoais antes não percebidos pela dificuldade de entender e ver *com outros olhos* o que necessita ser modificado, reconstruído ou edificado.

Antes de tudo, é preciso aceitação naquilo que constitui o ser humano, sempre com propósitos de melhoras interiores daquilo que se é, com sonhos e intencionalidades na busca daquilo que se quer ser. Todo o caminho de amadurecimento vai depender de sentido, significado, interesse, motivação que se dá na vida, questionando-se: qual propósito eu tenho para minha existência?

Ao educador um propósito de vida parece intuitivo, sobretudo: partilhar conhecimentos, aprendizagens, vivências. Partilhar com sentido amplo de auxiliar outros indivíduos em seus aprendizados, em seu desenvolvimento pessoal, acreditando sempre nas potencialidades e capacidades de cada um.

Antes, porém, torna-se necessário ao educador, construir um referencial de vida, questionando primeiro sobre qual é seu entendimento de vida, para que essa realmente tenha sentido e significado singular. A começar pela percepção das responsabilidades que a profissão docente aponta com os outros seres humanos e consequentemente com a sociedade. No entanto, "muito mais que compromisso pessoal referido ao ato de educar, devemos

contribuir para a construção de uma comunidade cultural e social de um revelado e único aprendizado em cada educando" (ANTUNES, 2006, p.10).

A docência, nesse sentido, é mais do que responsabilidade, é proposta também de autoformação para todos que estiverem em seu entorno social, familiar e educativo. Uma docência que revele significados de existências ao outro está comprometida com responsabilidades, sentidos, significados de espiritualidade.

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 (ANTUNES, 2007, p. 37).

O *ser* docente pode promover a autoformação como experiências singulares de inter-relações, tanto para professores, quanto para estudantes. Na medida em que amplia a consciência, o educador torna-se inspirador e inspiração para os outros seres humanos e as distintas realidades do ambiente educativo podem apresentar e proporcionar diferentes perspectivas de leituras de mundo em cada indivíduo ali presente.

Toda caminhada docente pode ter sentido de autoformação, de busca de significados para o próprio existir. O educador deve procurar sempre ter a consciência dos atos realizados, bem como entender a responsabilidade pela formação dos educandos. Antes disso, responsabilidades com todas as outras pessoas que partilharem vivências, aprendizagens. É preciso buscar alternativas individuais que possam auxiliar a transposição de momentos de aflição pessoal ou mesmo de dificuldades da vida. Esses momentos podem ser motivos de aprendizagens e amadurecimentos. Conforme Cury (2003, p. 17) “um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender”.

Na caminhada de ensino e de aprendizagem, o educador continua a percorrer e compartilhar seu desenvolvimento humano, no sentido de ter consciência de suas responsabilidades sócio culturais, buscando uma reflexão diária daquilo que faz e naquilo que pode ser melhorado, sempre. Ele deve procurar viver a própria existencialidade, motivado pela *paixão* de ensinar e aprender. Ou seja, aspirando com intensidade o propósito de ajudar outras pessoas da melhor forma possível a também darem sentido e significado a sua existência.

Mesmo que a vida proporcione muitas lições, o aprendizado está na individualidade. Aprender com as vivências, autoconhecer-se, reconhecer as opções feitas é perceber o melhor de cada uma delas. Deve-se ter a certeza de que se pode ser um guia, um modelo para os

outros, deixando marcas e exemplos positivos nos educandos. Isso é transcender: aprender e administrar minha vida com diferentes olhares, as distintas realidades, numa busca constante de maturidade e maiores níveis de consciência alcançados. Sem deixar de entender e perceber que vida é existência, felicidade é ser, e autoformação é existir em busca do autoconhecimento.

Nesse caminho, o autoconhecimento é aprendizagem, é processo que pode ocorrer ao longo da vida, nas probabilidades de amadurecimento pessoal e na ampliação da consciência, na forma e escolha de cada indivíduo. Pois, o ser humano está em constante processo de desenvolvimento, e o autoconhecimento é possibilidade intrínseca no desenvolvimento. Conforme Portal (2009, p. 17-18),

trata-se, portanto de passar de um nível de consciência para outro, de morrer para certa ideia, para uma certa experiência de si mesmo para renascer para uma outra, totalmente nova, num misto de desejo e medo, num avançar para o aberto, para a plenitude.

Assim, o autoconhecimento, como o termo já expressa, é pessoal, único, singular. É consequência das vivências pessoais, das oportunidades e das possibilidades diárias que cada pessoa experimenta, com influências sócio culturais e afetivas. Autoconhecimento é construção, reconstrução e/ou ressignificação.

Pelo autoconhecimento perpassam a vontade de querer aprender e o desejo intrínseco de dar sentido a existência pessoal. Essas possibilidades requerem motivos pessoais no caminho do evoluir, sempre em busca de renovadas representações sociais.

Autoconhecimento é pensar diferente para agir diferentemente. Ou seja, autoconhecimento é vida, é estar em busca da felicidade e sabedoria interior, é dar sentido e significado à própria vida. Autoconhecimento é pessoal, desejo interno, motivação intrínseca, momentos pessoais, viver a sabedoria, é poder escolher as ações pessoais no existir. Autoconhecimento é primordialmente, reflexão.

3 MÉTODO

Palavras motivadoras

O capítulo 3 deste trabalho e os itens nele contidos contem a metodologia eleita e utilizada durante toda a investigação e a contextualização do problema de pesquisa no âmbito educativo, especialmente na pessoa do educador. Destaca-se que o método de pesquisa quali-quantitativo eleito para esta investigação, contribuiu para a constituição do problema de pesquisa, ponto de partida para todo o trabalho, mas principalmente para atender os objetivos assumidos nesse estudo científico: construir, fundamentar, descrever, analisar e ratificar **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo em uma proposta de Motivação Docente com vistas ao autoconhecimento, na Educação continuada.**

A área temática abordada, como referência teórica do estudo, bem como as questões que nortearam o caminho também serão apresentadas para a localização do leitor. Ainda constituem-se parte integrante desse capítulo, os sujeitos envolvidos na pesquisa, e eleitos para este Estudo de Caso, os instrumentos utilizados na coleta de dados, os procedimentos percorridos pela pesquisadora, o tipo de análise realizada e fundamentada, a partir dos dados recolhidos. Os quais, se tornaram indispensáveis ao apontar novos referenciais para a vida dos educadores, mas principalmente para a qualidade da Educação como um todo.

Enfim, todo o caminho do pesquisador durante construção do meta-texto e, por conseguinte, desta Tese, constituem esse capítulo, admitindo-se que todo o método utilizado dentro do paradigma naturalista, possa contribuir para a validade desse trabalho e, que ao final, possa conferir toda a construtividade do projeto inicial de estudo.

A partir de então, apresenta-se a escolha metodológica, que aliada ao referencial teórico, nas temáticas eleitas para essa pesquisa, objetiva comprovar a hipótese levantada inicialmente, pela pesquisadora, para esse estudo investigativo.

Percorrendo a metodologia

Este trabalho de pesquisa aponta para a possibilidade de professores vivenciarem, dentro do ambiente escolar, **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo (OPTC)**. Nessas oficinas, os participantes tem a oportunidade de, junto com seus pares, encontrar respostas e resolver, em grupos, possíveis problemas pertinentes ao contexto educativo e à intervenção pessoal dos educadores na prática educativa. Mais ainda, pela proposta de

participação nas oficinas, os professores, muito provavelmente, podem resgatar seus reais motivos de ser professor. Além da possibilidade de vislumbrar, a partir das vivências em grupos, novos motivos pessoais ao processo de ensino e de aprendizagem, pelo caminho da Educação continuada, em busca do autoconhecimento.

Portanto, ao assumir uma pesquisa dentro do paradigma naturalista, o investigador considera, pelos dados coletados e à luz do referencial teórico, flexibilidade ao contrapor teoria e prática, assim como a influência irrestrita das realidades múltiplas que podem ser encontradas no decorrer do processo investigativo.

Também sobre o paradigma naturalístico, Castro (1994, p. 57) afirma que “a pesquisa é marcada pelos valores”, e todos os envolvidos na pesquisa estão em processo mútuo de autodefinição de forma que é difícil distinguir as causas, além do que não é possível a generalização dos resultados e hipóteses. Apenas aquelas, limitadas ao tempo e espaço da pesquisa. Complementando nas palavras de Castro (1994, p. 57):

Outro ponto importante é reconhecer que o processo de pesquisa é realizado por seres humanos, que vivenciam a experiência de uma forma holística e integrada. Assim, todos os “*insights*”, emoções, instituições são incorporados de uma forma sistemática no processo de pesquisa. [...]. No paradigma naturalístico é reconhecido e incorporado ao decurso da investigação. O pesquisador vem inteiro para a pesquisa e se modifica no seu decorrer. (grifo do autor).

A partir da escolha metodológica desse paradigma naturalista optou-se também pela metodologia quantitativa, apontando-se por um estudo **quantitativo-qualitativo** que pudesse atender as dúvidas do pesquisador, assim como caracterizar, diagnosticar, corresponder e embasar os resultados qualitativos, bem como as comprovações possíveis e necessárias.

Santos Filho (1997, p. 51) salienta que os métodos qualitativo-quantitativos “[...] não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem nas contradições epistemológicas”. O mesmo autor também defende a unicidade dos dois paradigmas, ressaltando que, na prática de pesquisa, é possível “[...] superar as aparentes contradições epistemológicas, metodológicas e operacionais [...] valendo-se dos princípios de complexidade, consistência, unicidade dos contrários e triangulação (SANTOS FILHO, 1997, p. 52)”.

Segundo Creswell (2010), a popularidade da abordagem mista em investigações vem crescendo consideravelmente. As pesquisas estão evoluindo significativamente e os pesquisadores estão sendo encorajados a utilizar tal abordagem. “Além disso, os problemas abordados pelos pesquisadores das ciências sociais e da saúde são complexos, e o uso de

abordagens quantitativas ou qualitativas em si não é inadequado para lidar com essa complexidade” (CRESWELL, 2010, p. 238).

Para Malhotra (2011, p. 122-123), enquanto "a pesquisa qualitativa proporciona melhor visão e compreensão do cenário do problema. [...] investiga o problema com algumas noções preconcebidas [...], a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados." Justificando, assim, a abordagem quanti-qualitativa, opção do pesquisador para complementar os dados da pesquisa.

Nesse sentido, o uso de métodos qualitativo-quantitativos proporciona ao pesquisador maior abrangência e entendimento das questões e problemas da pesquisa. Sendo assim, neste estudo específico, tornou-se importante a escolha de métodos mistos, na intencionalidade de apontar soluções científicas à hipótese levantada pelo pesquisador.

Creswell (2010) ainda salienta que existe a necessidade de um modelo visual no planejamento da abordagem qualitativa-quantitativa que mostre os procedimentos específicos para a coleta e análise dos dados, o papel do pesquisador e a estrutura para a apresentação do relatório final. É necessário estabelecer a distribuição do tempo na coleta dos dados qualitativos e quantitativos, atribuir pesos e/ou prioridades aos dados, e, ainda, combinar os dados intencionalmente como apoio ao estudo.

A combinação dos dois tipos de dados pode ocorrer em diversos estágios: na coleta dos dados, na análise dos dados, na interpretação dos dados, ou nas três fases. [...]. Os dois bancos de dados devem ser mantidos separados, porém conectados; por exemplo, em um projeto de duas fases que começa com uma fase quantitativa, a análise dos dados e seus resultados podem ser utilizados na identificação dos participantes para a coleta dos dados qualitativos em uma fase de acompanhamento (CRESWELL, 2010, p. 243-244).

Assim, a opção desta pesquisa pelo enfoque **quantitativo** terá consistência metodológica exploratória na utilização de um instrumento que possui em seu cerne a quantificação dos dados coletados. Por opção da pesquisadora, a investigação trará uma caracterização e um diagnóstico inicial a fim de contextualizar o estudo, tanto os educadores da instituição educativa eleita para o estudo, quanto pelas possibilidades de apontar os níveis motivacionais dos professores participantes da pesquisa. Esses dados servirão de referências para a contextualização da proposta de práticas pedagógicas cooperativas sempre que necessário à organização e reorganização da conduta do investigador.

Salienta-se, desde já, a não generalização dos fatos, assim como a necessidade de revelar a diversidade presente em cada meio educativo, bem como a particularidade de cada educador. Esses fatores destacam a influência permanente entre as causas e os efeitos das

situações no contexto da escola, apontando para o Estudo de Caso. No sentido de selecionar os indivíduos pesquisados, Stake (1998, p. 20) salienta que “o foco real dos estudos de casos é a particularização, não a generalização” (tradução livre).

À medida que o estudo for revelado, a participação do pesquisador apontará para possíveis descobertas, descrições, compreensões e interpretações individuais; emergindo em constante reformulação e diferenciadas reflexões dos aspectos e dimensões do objeto de pesquisa. Assim, a atuação e participação do pesquisador diretamente na investigação são apontadas por Castro (1994, p. 59).

O pesquisador, com sua bagagem cultural, faz parte essencial do processo de pesquisa eis, que como instrumento humano, suas habilidades pessoais é que vão de certa forma orientar, enriquecer ou limitar a produção do conhecimento. O papel do próprio pesquisador como instrumento de pesquisa se fundamenta na postura epistemológica assumida e da própria experiência vivida da pesquisa.

A mesma autora também enfatiza que o pesquisador, através de seu conhecimento particular, suas leituras, escutas e olhares, suas habilidades pessoais, torna-se instrumento humano no processo da pesquisa **qualitativa**. A vivência do pesquisador ainda possibilita a intervenção devida no processo investigativo.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (1998, p. 22), “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Além disso, a abordagem sócio-antropológica buscará investigar o fenômeno como um todo dentro do ambiente escolar, considerando seus sujeitos e suas particularidades, nesse caso, os professores da Educação básica brasileira.

Ao caracterizar a pesquisa qualitativa, cinco importantes características, abaixo destacadas, foram ressaltadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 47-61).

- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
- A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números.
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados e produtos.
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Destacando a utilização da pesquisa qualitativa em Educação , ainda que seu reconhecimento no campo educacional remonte ao final dos anos sessenta, tal pesquisa possui uma vasta tradição e vem sendo consolidada e respeitada cada vez mais. Esse tipo de pesquisa

tem a possibilidade de assegurar como objeto de estudo todo o entorno escolar, de muitas formas e em diferenciados contextos. Dessa forma pode fugir da padronização e da confiança absoluta nos resultados, uma vez que a ciência está em constante movimento de certezas, de descobertas, de verdades.

Faz-se necessário ressaltar que um importante trabalho de pesquisa deve resultar na confirmação de novos paradigmas, na solução de problemas, na contextualização flexível entre teoria e prática, na possibilidade de afirmações de teses, bem como, no aprofundamento de ideias e reflexões que posteriormente serão transcritas para um maior entendimento acadêmico, visando o avanço científico.

Considerando o exposto anteriormente, ao propor trabalhar dentro do paradigma naturalista, “onde as realidades são múltiplas, construídas e holísticas” (CASTRO, 1994, p. 57) objetiva-se evoluir no tema investigado através de leituras, observações pessoais do pesquisador e possíveis reflexões, à medida que o caminho de investigação for traçado. Como afirma Stake (1998, p. 29), “em um projeto de investigação qualitativa, os temas aparecem, crescem e morrem” (tradução livre).

Nesse percurso de pesquisa quantitativa-qualitativa, aponta-se para um **Estudo de Caso**, buscando revelar soluções de problemas através da contextualização flexível entre teoria e prática, com aprofundamento de ideias e reflexões que serão transcritas e compreendidas como tal. Segundo Minayo (1998, p. 26), “o tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição”.

Quanto à opção pelo Estudo de Caso, essa se fundamenta na escolha de uma instituição educativa, com um grupo de professores atuantes dentro da Educação básica, especificamente em séries iniciais do ensino fundamental. Nesse referencial, guiado para solucionar os questionamentos e as necessidades iniciais de informação, aponta-se para um específico estudo investigativo. De acordo com Castro (1994, p. 61), seria um estudo de caso,

pois, ele apresenta as condições de conter as descrições densas [...] um retrato da situação estudada [...]. Oferece também a possibilidade de apresentar as múltiplas concepções que emergem do estudo realizado. O estudo de caso é considerado a forma ideal de relatório de pesquisa para o paradigma naturalista.

A partir da escolha metodológica de buscar soluções de problemas acerca da investigação, enfatiza-se que a amostra será delimitada dentro de um único contexto escolar, onde pode se revelar uma descrição profunda da cultura. Buscam-se, assim, significados compartilhados à medida que o estudo desvela seu entorno. O pesquisador, através de um

contato íntimo com o objeto de pesquisa, amplia seus conhecimentos em busca de assegurar novos caminhos e novos paradigmas em cada campo específico das ciências.

Com relação aos novos conceitos a serem adquiridos pela metodologia do estudo de caso, André (1984, p. 51-52) salienta que “o conhecimento gerado através do estudo de caso tem um valor único, próprio, singular”. Contudo, ao indicar tal estudo, a mesma autora enfatiza que

[...] estudo de caso não é o nome de um pacote metodológico padronizado, isto é, não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. As técnicas de coletas de dados utilizadas no estudo de caso se identificam com as técnicas do trabalho de campo da sociologia e antropologia. Porém, a metodologia de estudo de caso é eclética, incluindo, via de regra, observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo. (ANDRÉ, 1984, p.52)

Primeiramente, deve-se revelar o delineamento do problema de pesquisa e das questões norteadoras que apontarão os caminhos durante a construção deste estudo. Para Minayo, (1998, p. 18) “toda a investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais”.

Além dessas possibilidades, também em um estudo de caso, como bem salientado por Stake, a especificidade e a redução são necessárias para compor o próprio estudo. Nas palavras de Stake (1998, p. 15-16),

um caso é algo específico, algo complexo, em funcionamento. [...] Não nos interessa porque com seu estudo aprendemos sobre outros casos ou sobre algum problema geral, senão porque necessitamos aprender sobre esse caso particular. Temos um interesse intrínseco no caso, e podemos chamar o nosso trabalho estudo intrínseco de casos. (tradução livre)

Ainda justificando a escolha metodológica por um Estudo de Caso, aponta-se indicativos que definem essa investigação e a caracterizam com tal possibilidade estratégica de pesquisa. De acordo com Martins (2008), a construção de uma pesquisa a partir de um Estudo de Caso exige muito mais atenção e habilidade do pesquisador, pois os estudos não são rotinizados. O mesmo autor salienta que um Estudo de Caso deve ser importante, eficaz na plataforma teórica que o sustenta, suficientemente claro nas limitações de fronteiras entre o fenômeno e o contexto estudado, original e revelador. Ou seja, deve apresentar “um engenhoso recorte de uma situação complexa da vida real, cuja análise-síntese dos achados tem possibilidades de surpreender” (MARTINS, 2008, p. 2).

Além desses requisitos, a completude de um Estudo de Caso poderá ser mostrada pelo cumprimento integral do estudo dentro do tempo e espaços necessários. Em suma: será necessário que o pesquisador demonstre que, dentro do recorte realizado, o tema-problema foi tratado com rigor científico, dando plena conta dos propósitos da pesquisa (MARTINS, 2008, p. 4).

Yin (2005) alerta para a definição do Estudo do Caso, em que alguns autores deixam de revelar importantes itens para uma estratégia formal de pesquisa, citando apenas o tópico das decisões como foco principal para esclarecer as dúvidas no estudo. Segundo o autor, torna-se importante não se esquecer de estabelecer a definição necessária de todos os tópicos, como sujeitos envolvidos, ambiente escolar abordado, processo de pesquisa a ser construído, tipo de instituição a ser pesquisada, entre outros. Esses tópicos devem contar com o olhar atento do pesquisador ao entorno da investigação, à necessidade de comprovação científica e à generalização presumível ao estudo.

Assim, retoma-se a utilização inicial da coleta quantitativa com a intencionalidade de se apropriar dos dados e características específicas dessa pesquisa. Nessa busca de dados e de confirmações, Stake (1998, p. 96) revela que “inclusive buscamos registrar informações que [...] possibilite que se conheça, o objetivo e assegurar-lhe que somos capazes de ver e pensar com clareza - ou deliberadamente para indicar nossas próprias inclinações ou partidarismos. Isto dá oportunidade de triangulação [...]” (tradução livre).

Ao considerar tais caminhos de estudo e pesquisa, salienta-se que os dados qualitativos foram apreciados, estudados, organizados e analisados com prováveis reflexões, através da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2004).

Com isso, o método de Análise de Conteúdo apontado por Bardin (2004, p. 42) é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obterem indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

A mesma autora, também salienta que a análise de conteúdo procura revelar aquilo que está por trás das palavras, buscando outras mensagens e outras realidades, desvelando particularidades nessas mesmas mensagens. A Análise de Conteúdo visa a ir além das aparências, fundamentando-se nas comunicações intrínsecas do discurso. Nas palavras de Bardin (2004, p. 38), “o interesse não reside nas descrições dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados”.

Sobretudo, a análise de conteúdo representa ao pesquisador intuir e conhecer àquilo que está por trás de cada mensagem, em cada conteúdo da própria ação investigativa, é

entender, nas entrelinhas, uma significação mais profunda. É basear-se na dedução, após a leitura flutuante dos dados de pesquisa, e oscilar entre a subjetividade fecunda e a objetividade. E, sobre a leitura flutuante, Bardin (2004, p. 96) aponta como o primeiro “contato com os documentos a analisar, [...] deixando-se invadir por impressões e orientações”.

A análise de conteúdo, numa abordagem qualitativa, ultrapassa o nível manifesto, articulando o texto com o contexto psicossocial e cultural”. Portanto, o querer saber mais, o supor do pesquisador o revela como receptor da comunicação. Nessa forma de análise de conteúdo, o investigador contribui com suas subjetividades dando significados aos dados coletados, não sendo, enfim, imparcial em seu estudo.

A coleta de dados qualitativos foi realizada através dos instrumentos **Roteiro de Entrevista para guiar o Grupo Focal; Diário das Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo; Registros Fotográficos das Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo; Registros em Gravador das Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo; Ficha de Avaliação das Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo.**

Já os dados quantitativos foram coletados por meio de um questionário, elaborado pelo grupo de pesquisa PROMOT (já referido anteriormente), sendo que o mesmo está em processo de validação. É importante ressaltar que esse questionário, intitulado “Fatores Motivacionais da Prática Docente na Educação Superior”, foi adaptado para a Educação Básica, serviu como diagnóstico inicial dos professores e contribuiu para o levantamento da realidade escolar dos participantes da pesquisa. Esses elementos da pesquisa auxiliaram a abordagem do pesquisador na intervenção das OPTC, destacando-se que os dados quantitativos foram utilizados na investigação como estudo exploratório de diagnóstico inicial.

Ainda sobre o questionário, Fatores Motivacionais da Prática Docente na Educação Superior destaca-se, que o mesmo é um instrumento que visa caracterizar e diagnosticar o perfil dos docentes da amostra, com relação à motivação para a docência e a satisfação no trabalho e que o mesmo, ainda encontra-se em processo de validação, embasando os estudos investigativos do Grupo de Pesquisa PROMOT (Processos Motivacionais em Contextos Educativos) desde 2008, com construção e análises pertinentes às necessidades científicas, e este estudo investigativo também contribuirá para esse propósito científico.

A construção das questões que fazem parte desse instrumento para análise quantitativa, estão embasadas na Teoria da Auto-Determinação (DECI e RYAN, 2000),

fundamentada nos constructos da Autonomia, Competência e Pertencimento, destacados pelos autores em seus diferentes níveis, do extrínseco ao intrinsecamente motivado.

Adverte-se que o estudo aqui abordado em sua íntegra não optou pelos referencias, específicos da Teoria da Auto-Determinação. No entanto, acredita-se que o referido instrumento, citado acima, pode contribuir no estudo inicial, exploratório e de diagnóstico, do contexto da pesquisa, conforme já salientado anteriormente nas descrições dos instrumentos.

O instrumento, ainda em processo de validação, está composto por três partes:

1^a – motivação docente – apresenta 36 questões referentes à motivação na prática profissional; é uma escala Likert³ (1932) de 5 pontos, que varia de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

2^a – satisfação ao trabalho – 21 questões avaliada através de escala graduada em 5 pontos, uma escala de satisfação que varia do 1 ao 5, sendo 1 muito insatisfeito....

3^a – informações pessoais... gerais... e formação e hábitos de trabalho.

4^a – escala linear numérica, de 1 a 9, representando o 1 a maior preferência e o 9 a menor preferência.

Contudo, salienta Stake (1998, p. 97) que “só se triangularão deliberadamente os dados e os supostos relevantes” (tradução livre) após as análises e observações, não se perdendo nenhum detalhe da dinâmica do processo, demonstrando o olhar atento e próprio do pesquisador. Objetiva-se com isto dar relevância a todas as minúcias que emergirão durante o caminho de investigação, para que seja possível contribuir para as respostas às Questões de Pesquisa que nortearam este estudo e contribuir para uma Educação de melhor qualidade e para o desenvolvimento da Ciência.

Para complementar o Estudo de Caso, considera-se importante realizar uma avaliação com os participantes da pesquisa. Com a finalidade de alcançar esse objetivo propõe-se um Grupo Focal com alguns dos docentes que frequentaram as OPTC. O Grupo Focal é uma técnica rápida de execução, em que um grupo de discussão com tamanho reduzido de pessoas, com características em comum, aborda um tema ou tópico sugerido pelo pesquisador para discussão. É uma forma de adquirir com profundidade informações qualitativas, com posterior análise de conteúdo das ideias preponderantes para a construção do texto final.

Por isso, o Grupo Focal, neste projeto investigativo, foi utilizado como um método de pesquisa que possui algumas particularidades que dependem do manejo do pesquisador, assim como em todo o processo de pesquisa empírica. Para Barbour (2009), os termos ‘entrevistas

³ Com o nome de seu criador, Rensis Likert, a **escala Likert** é uma das escalas por itens mais amplamente usadas. Seus pontos extremos normalmente são 'discordo totalmente' e 'concordo totalmente'. Os entrevistados devem indicar seu grau de concordância marcando uma das cinco categorias de resposta. (MALHOTRA, 2011, p. 220).

de grupo' ou 'discussões em grupo' também são utilizados no intuito de gerar e analisar a interação entre os participantes, no lugar de perguntar a mesma coisa para cada sujeito participante do processo.

Conforme Barbour (2009, p. 21), no Grupo Focal “o exercício visa a entrevistar um grupo que é visto detendo uma visão consensual, em vez de ser o processo de criar o consenso pela interação em uma discussão de Grupo Focal”. O desafio do pesquisador revela-se no “estímulo ativo à integração do grupo que está relacionado, obviamente, a conduzir a discussão do Grupo Focal e garantir que os participantes conversem entre si em vez de somente interagir com o pesquisador” (BARBOUR, 2009, p.21).

O papel do investigador, no entanto, segue outros passos, como a estruturação de um roteiro para o trabalho e a escolha de materiais que possam incentivar a participação de todos. Ele deve tomar decisões de interações sempre que necessárias ao bom andamento do processo de grupo, em uma diversidade de contribuições individuais. O pesquisador enquanto medidor nesse processo deve fazer ligações entre as respostas e as intervenções dos participantes, mesmo sabendo-se que muitas ideias podem ser conflitantes e necessitem da atuação precisa do pesquisador.

Por isso, um Roteiro de Entrevista semiestruturado é fundamental para que a participação de todos possa servir de base para as reflexões da temática em questão, e essa possa acontecer num crescente de ideias: de um amplo aspecto, ao modo mais específico de entendimentos. Os resultados traduzem aspectos indicativos dos fatores que surgiram na participação docente durante as oficinas.

Com isso, o Grupo Focal apontou a possibilidade de registrar falas dos professores, observando a participação e envolvimento de todos, bem como a possibilidade de respostas, ou ainda, a administração de conflitos de ideias e de referenciais que pudessem surgir. Nesse sentido, evidencia-se que os participantes do Grupo Focal necessitam apresentar homogeneidade, ou mesmo, afinidades acerca do tema abordado.

Além disso, o Roteiro de Entrevista para guiar o Grupo de Focal revelou e disponibilizou para o pesquisador uma maior comprovação no estudo, abrindo a possibilidade de que nada se perdesse acerca das reflexões construídas no grupo de professores, de maneira que todos os relatos pudessem contribuir significativamente com o estudo aqui proposto.

3.1 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE PESQUISA

Um novo paradigma social, mais humano, faz-se necessário e urgente devido às relações humanas desgastadas pela sociedade moderna competitiva. Sociedade essa excludente no que se refere a oportunidades de aprendizagens, entre outras circunstâncias, e distante da ética e dos valores morais tão necessários ao convívio social, no que concerne ao respeito ao ser humano e a uma vida mais digna. A Educação poderá proporcionar a vivência e o aprendizado de referenciais mais dignos para uma vida humana com mais qualidade e bem-estar.

Atenta-se que, de acordo com Delors (2003), “aprender a viver juntos” - um dos pilares da Educação para o século XXI - é um grande desafio. Como afirma o autor, “a história humana sempre foi conflituosa, mas há elementos novos que acentuam o perigo e, especialmente, o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade no século XX. [...] até agora a Educação não pôde fazer grande coisa para modificar esta situação” (DELORS, 2003, p. 96). A partir dessa constatação, o próprio relatório apresenta um caminho de descobertas.

A profissão docente é revelada, na maioria das vezes, de forma individualista e, em muitos ambientes escolares, evidencia-se a competição nas relações interpessoais. Para tanto, cabe propor um processo de Educação continuada para professores, a partir de vivências interpessoais e conseqüentemente intrapessoais, através da prática de oficinas pedagógicas de autoconhecimento. Oficinas com propostas de trabalhos cooperativos, pois se acredita que professores não aprenderam, em sua formação, a trabalhar em conjunto, tampouco vivenciaram práticas pedagógicas desta forma.

Com oportunidades de convívio comum, em que as relações interpessoais promovem a descoberta de si e posteriormente do outro, passa a existir a convivência mais harmônica e respeitadora para com o ser humano que estiver em suas relações pessoais. Enfim, pelo trabalho cooperativo há a possibilidade de romper com práticas pedagógicas que fragmentam os alunos, a partir dos modelos mecanicistas de desvalorização da pessoa humana, e evoluir para um paradigma holístico de Educação integral (Yus, 2002).

As adversidades da professoralidade remetem ao docente uma necessidade urgente de autoconhecimento no sentido de ter subsídios pessoais para adentrar ao paradigma educacional da era do conhecimento. Ao educador cabe transpor as tantas barreiras da escolha inicial da profissão, administrar as dificuldades do início da carreira e encontrar possibilidades constantes para rever seus saberes e construir novas aprendizagens pessoais. É necessário ser

capaz de compor em sua personalidade melhores condições de trabalho, mesmo em meio ao descrédito cultural da profissão, às constantes situações de falta de disciplina, por que não dizer, falta de respeito com a pessoa do professor.

Salienta-se que a falta de autonomia docente vem destacando, talvez, a não credibilidade social da profissão, pela necessidade atual de abarcar muitas obrigаторiedades pessoais, sociais, culturais, entre outras. O professor precisa resgatar em si próprio o papel preponderante de mediador do conhecimento e, para isso, necessita primeiramente descobrir em si mesmo os valores pessoais que o identificam como educador.

Nesse percurso, modelos educativos não são condizentes com a realidade social. A escola está distante das necessidades sócio-culturais dos alunos. A formação inicial não abarca motivos e intenções pessoais dos professores e as propostas pedagógicas não motivam ou pouco motivam os alunos. Ainda, o ambiente escolar quase nunca promove a apreensão de valores éticos da conduta humana, e tampouco parecem estar ajudando a edificar filtros sociais importantes nas escolhas do dia a dia. O professor precisa constituir sua subjetividade, buscar subsídios reais para enfrentar as demandas de sua realidade diária.

Além disso, conforme já elencado anteriormente, este trabalho de pesquisa busca dar sua contribuição social ao proporcionar momentos de aprendizagens em grupo com educadores, principalmente ao trabalhar subjetivamente possibilidades de autoconhecimento. E, na possibilidade de outros professores virem a participar destas propostas de oficinas, certamente novos momentos de aprendizagens pessoais acontecerão. Consequentemente, aos alunos, desses professores, possivelmente, vivenciarão processos de ensino e de aprendizagens mais motivadores. Sobretudo, um trabalho de pesquisa no âmbito das Ciências da Educação busca contribuir com propostas educativas para possíveis melhorias na Educação como um todo.

Destaca-se que um trabalho com oficinas pedagógicas (denominadas OPs) foi realizado em nível de Secretaria de Educação de um importante estado brasileiro, na década de 80 e início de 90. Essa proposta de OPs, criadas em 1987, constituíram-se em uma estratégia descentralizada de capacitação e formação de professores. Porém, a proposta não teve continuidade, como está publicado no documento *Oficinas Pedagógicas, série inovações pedagógicas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP*.

Talvez essa ideia, como tantas outras dentro do contexto da Educação nacional, tenha uma finalidade que não visa as reais intenções e necessidades dos professores. Seja no sentido de personalidade, subjetividades, motivações, ou ao que se refere à adversidade de situações

encontradas no dia a dia escolar e todas suas dificuldades, bem como nas propostas didáticas que evidenciam motivos a um ensino de qualidade em todo o país.

No contexto nacional de pesquisa, especificamente na ANPED⁴, não há indicativos de investigações que se refiram a temática dos Processos Motivacionais, especificamente no Grupo de Trabalho 20, da Psicologia da Educação . Os estudos encontrados na ANPED, no período da 30^a à 34^a Reunião, especificamente entre os anos de 2007 à 2011, indicam de modo destacado os estudos das Teorias Sócio-históricas, entre outras temáticas como inclusão, aprendizagem e seus contextos e aspectos referentes aos processos de ensino, também de importante relevância ao contexto educacional. No entanto, não se destacam estudos referentes à proposta de oficinas pedagógicas na Educação continuada de professores, nem indicativos referentes a esse direito e necessidade do educador em qualquer instância de ensino.

Destaca-se, outrossim, as Teses de Zorzan (2009) e Goulart (2010). As autoras apresentam possibilidades de autoformação aos sujeitos no ambiente educacional. Distintamente, a primeira autora, aborda e indica possibilidades de autoformação aos sujeitos aprendentes a partir de práticas vivenciais para a ampliação das consciências espiritual e social; proporcionando aos mesmos, a participação em oficinas de autoformação, com possibilidade de instigá-los à reflexão sobre suas maneiras de ser e de se relacionar consigo e com os outros para a compreensão das contribuições à ampliação das consciências espiritual e social, a partir das narrativas orais e escritas dos sujeitos aprendentes. Acredita-se que os estudos de Zorzan, aproximam-se da investigação aqui relatada pela possibilidade de autoformação dentro do ambiente educativo, no entanto diferem-se pela temática da Motivação, enfatizada nessa pesquisa.

Já a Tese de Goulart apresenta uma proposta de vivências realizadas com um grupo de professores de uma escola particular que tiveram o intuito de desenvolver as espirais da autoformação do educador, referindo-se principalmente aos estudos sobre a ampliação da consciência e sobre a inteireza do ser. Os objetivos da autora, entre outros, foram de analisar os aspectos que constituem a originalidade do homem, buscando identificar a dimensão subjetiva que se constrói no seu processo formativo; compreender as limitações que envolvem a autoformação do educador na perspectiva de sua inteireza. Percebe-se que a investigação e atuação de Goulart aproxima-se da Tese de Antunes (o estudo aqui destacado), principalmente pela vivência proporcionada aos professores dentro do âmbito educativo e por percorrer

⁴ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação .

caminhos com possibilidades de autoformação. O diferencial maior evidenciado percorre os caminhos teóricos abarcados nos dois estudos, bem como o processo motivacional enfatizado, na abordagem aqui referida pela pesquisadora.

Também a Tese de Fossatti (2009) refere-se ao educador, enfatizado pela produção de sentido no projeto de vida do educador universitário e suas interfaces com a construção de uma vida geradora de bem-estar docente e bem-sucedida. O autor apresenta uma proposta de Logoformação, como possibilidade e potencialidade na perspectiva de formar e educar para a produção de sentido. Os indicativos categóricos apresentados neste estudo são: de realização e êxito na vida, querer existencial, internalização de exemplos de figuras parentais e educativas que ajudam a caminhar, construção do eu no ser para o outro, escolhas que fazem crescer, vínculo com o outro, a invenção de um método, e processo formativo na dupla face de estudar e trabalhar. Fazendo-se uma aproximação à temática do estudo de Fossatti e do qual, aqui é apresentado, sugere-se e indica-se um caminho de possibilidades do educador se autoconhecer.

Já na disponibilidade do Banco de Teses da CAPES⁵, dentro do período de 2007 à 2010, não foram encontrados pesquisas que pudessem ser relacionadas diretamente a esse estudo investigativo, o qual enfatiza a Motivação Docente na Educação continuada.

Outrossim, diversos textos também podem ser encontrados, através de uma pesquisa acadêmica mais detalhada, os quais indicam que muitos estudos são realizados acerca da motivação, em diferentes áreas do conhecimento como na área da saúde, além da Educação . No entanto, o que estes, destacam é a grande preocupação em atender as necessidades dos alunos no que diz respeito a sua motivação em/na sala de aula. A grande maioria dos artigos encontrados aborda a Teoria da Autodeterminação, a Teoria de Albert Bandura, entre outras, mas parecerem não estarem embasadas em estudos que auxiliem os professores a construir ambientes motivadores. Para os quais, entende-se que seja necessário, antes de tudo, o professor estar motivado para então motivar seus alunos. Assim como, o educador necessita conceber a motivação como um processo intrínseco ao desenvolvimento humano, e neste várias fatores indicaram os motivos pessoais e as metas/objetivos ligados a motivação extrínseca num contexto sócio-cultural.

Um exemplo disso, refere-se ao artigo de Souza (2010), que apresenta um estudo sobre aprendizagem autorregulada numa perspectiva sociocognitiva, integrado a fatores cognitivos, metacognitivos, afetivos e motivacionais. Segundo a autora, um dos constructos

⁵Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

mais investigados nesta área é o de estratégias de aprendizagem. Destacando também, o interesse em motivar os alunos.

Quando os estudos indicam os contextos empresariais e suas relações de trabalho, também se encontram diversos textos que destacam a motivação humana, entretanto os mesmos abordam as teorias relacionadas aos resultados desejados e obtidos no âmbito das necessidades humanas frente aos desafios de competitividade do mercado de trabalho. Outrossim, observa-se que nestes estudos a teoria com ampla utilização refere-se a Teoria de Maslow e as necessidades humanas.

Em vista do exposto, essa proposta de pesquisa naturalista pretende apresentar um programa de trabalho que vislumbre a cooperação entre docentes, que auxilie professores no autoconhecimento, com perspectivas de promover a elevação do nível da motivação deles mesmos, refletindo conseqüentemente no ato pedagógico. Tudo isso, dentro do ambiente educativo. Castro (1994, p. 59) adverte que “o processo de pesquisa naturalística, inicia-se dentro do ambiente natural, [...], ele adquire sentido e significado no seu contexto original de ocorrência”.

Enfim, pela escolha metodológica, buscou-se apontar soluções ao problema destacado pela intenção da pesquisa e pela *hipótese* levantada pelo pesquisador, sem deixar de ressaltar e revelar os significados encontrados à medida que o estudo desvelar seu entorno. “O foco do estudo determina seus limites, definindo o que vai ser pesquisado, servindo para critério de inclusão-exclusão de novas informações” (CASTRO, 1994, p.62).

Nesse percurso, este estudo investigativo propôs construir, fundamentar, descrever, analisar e ratificar **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo em uma proposta de Motivação Docente com vistas ao autoconhecimento na Educação continuada.**

Em vista disso, o presente estudo apresenta a seguinte *hipótese* a ser confirmada: ***As Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo são uma proposta de motivação docente, na Educação continuada, que podem promover o autoconhecimento, além da descoberta dos motivos pessoais á docência.***

Para tanto, destaca-se o seguinte problema de pesquisa:

✓ **Como as Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo podem contribuir para uma Educação continuada mais humana e motivadora ao autoconhecimento?**

Nesse caminho, ao eleger a prática de oficinas pedagógicas com possibilidades de novos motivos extrínsecos e renovada internalização da motivação intrínseca, e a partir do problema de pesquisa elencado acima, aponta-se a seguinte área temática:

- ✓ **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo e motivação docente com vistas ao autoconhecimento na Educação continuada de professores.**

3.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Para responder ao problema de pesquisa e atender as intencionalidades que este se propõe, revelam-se o objetivo geral, bem como os objetivos específicos, almejados nesta investigação, expostos a seguir.

3.2.1 Objetivo Geral

- ✓ Analisar e refletir criticamente sobre a participação dos docentes nas *Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo*, numa proposta de motivação docente com vistas ao autoconhecimento, na Educação continuada.

3.2.2 Objetivos Específicos

- ✓ Realizar um estudo quantitativo de diagnóstico inicial acerca dos docentes participantes da pesquisa.
- ✓ Propor momentos de autoconhecimento através das **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo**.
- ✓ Analisar a participação dos docentes nas **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo**.
- ✓ Refletir sobre a motivação docente nas propostas de trabalho cooperativo, durante as **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo**.
- ✓ Apontar indicadores emergentes durante as **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo**.
- ✓ Refletir sobre a participação dos docentes nas **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo**.
- ✓ Realizar um levantamento acerca das temáticas abordadas neste estudo investigativo.

3.3 QUESTÕES DE PESQUISA

A seguir apresentam-se as questões problematizadoras desta investigação, decorrentes dos objetivos gerais e específicos supracitados.

- ✓ As **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo** são uma proposta de Educação continuada?
- ✓ As **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo** promovem a Educação continuada?
- ✓ As **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo** motivam os professores às aprendizagens pessoais e ao autoconhecimento?
- ✓ O trabalho cooperativo motiva os professores?
- ✓ Qual o envolvimento dos professores nas **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo**?
- ✓ As **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo** podem ajudar na promoção do bem-estar docente?
- ✓ As **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo** interferem na subjetividade docente?

3.4 SUJEITOS

A escolha dos sujeitos desse estudo foi por professores atuantes na Educação básica brasileira, em uma instituição de ensino estadual do estado do Rio Grande do Sul, no município de Porto Alegre. Destaca-se a receptividade da equipe diretiva em proporcionar aos seus docentes momentos diferenciados de formação dentro da escola. Todos os professores da escola, através da coordenadora pedagógica, receberam o convite com o calendário para participarem das **OPTC**, as quais fariam parte de uma pesquisa de Doutorado.

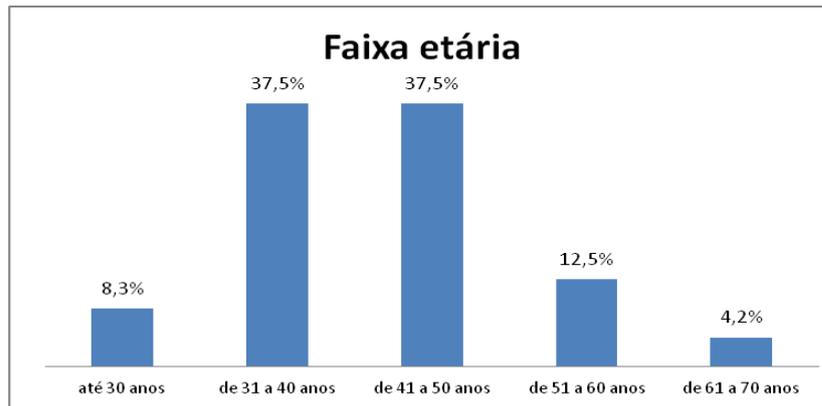
Os professores das séries iniciais do ensino fundamental foram destacados no convite. Escolha esta feita pela facilidade de agrupá-los e pela preocupação escolar em desacomodar o menor número possível de alunos, já que a reunião pedagógica desses profissionais poderia ser realizada no dia das oficinas, intercalando com o trabalho da coordenação.

Os docentes das séries finais do ensino fundamental, os chamados professores de área por atuarem em suas áreas específicas de estudo, também receberam o convite para estarem

presentes na proposta das **OPTC**. Esses professores ficaram a disposição para participar da proposta investigativa, conforme os horários pessoais permitiram.

Para esse estudo compuseram a amostra 24 professores, selecionados conforme descrito anteriormente. O Gráfico 1 ilustra o perfil etário dos sujeitos da pesquisa.

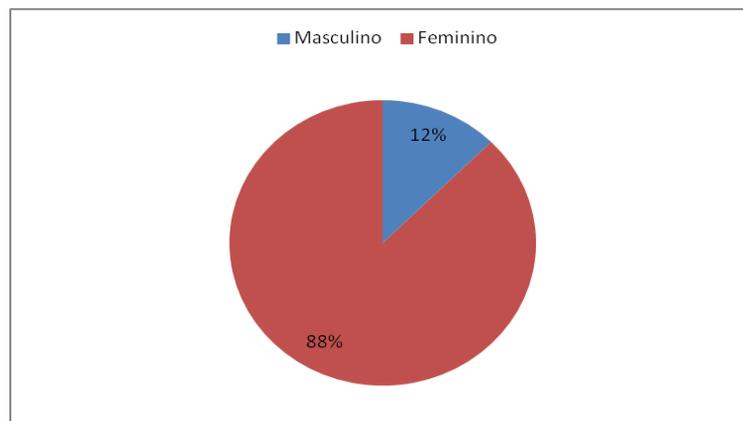
Gráfico 1 - Distribuição dos sujeitos por faixa etária



Fonte: o Autor (2011)

A distribuição dos sujeitos por gênero está representada no Gráfico 2, o qual destaca a predominância de sujeitos do gênero feminino, sendo esta uma caracterização, que parece cultural, destacada principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Ou seja, a maior parte de docente nestes anos de ensino, está representada pelo gênero feminino.

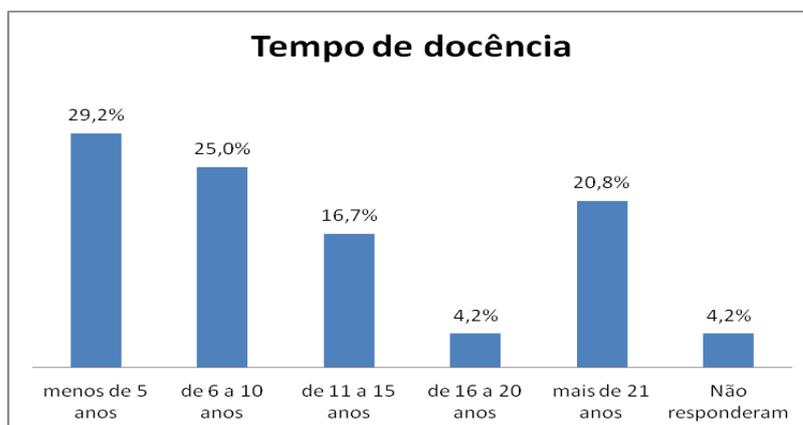
Gráfico 2 - Distribuição da amostra por gênero



Fonte: o Autor (2011)

O tempo de docência dos professores está representada no Gráfico 3, o qual ilustra que maior parcela da amostra se encontra no início da carreira docente, representada pelos 29,2% que possuem menos de cinco anos de carreira.

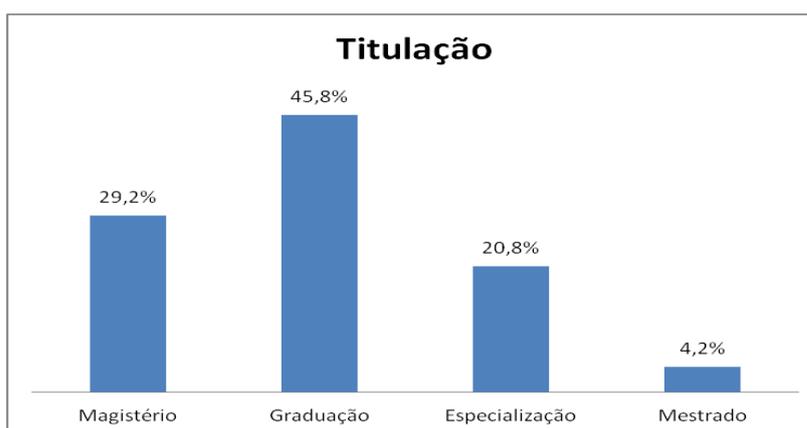
Gráfico 3 - Distribuição dos sujeitos segundo o tempo de docência



Fonte: o Autor (2011)

De acordo com a titulação dos professores, a partir do Gráfico 4, pôde-se verificar que a maior parcela dos professores se encontra nos estágios iniciais da formação, verificando que 29,2% possuem o Magistério e 45,8% possuem Graduação. Apenas 20,8% declarou possuir Especialização e, apenas 4,2% possui Mestrado.

Gráfico 4 - Distribuição dos sujeitos segundo a titulação

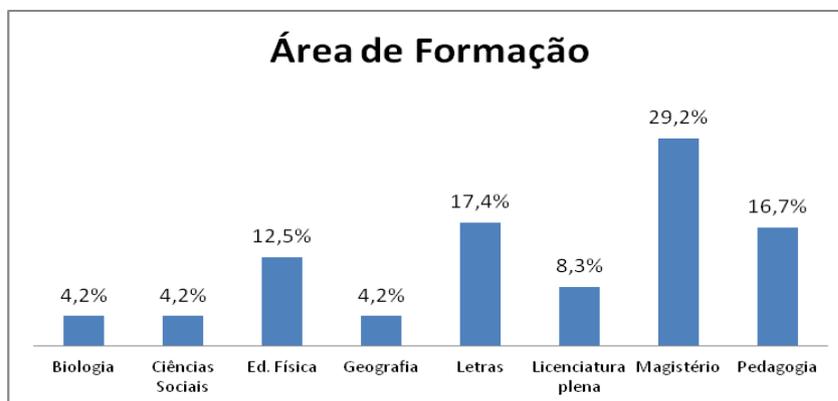


Fonte: o Autor (2011)

O gráfico 5, abaixo, apresenta a distribuição dos professores da amostra segundo à área de formação inicial, revelando que 29,2% possui somente o Magistério, nível básico para o exercício da carreira. Este gráfico 5 também aponta as diferentes áreas de formação, em nível de graduação, que possuem os professores participantes da pesquisa. Esta diversidade

acaba por compor a caracterização distinta do grupo de docentes da mesma escola. Cada um com sua subjetividade contribui às relações sociais que neste ambiente se estabelecem.

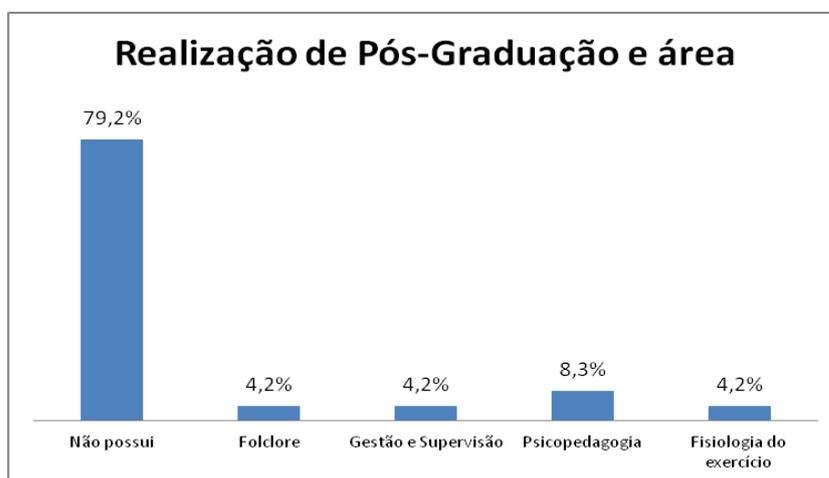
Gráfico 5 - Distribuição dos sujeitos segundo a área de formação



Fonte: o Autor (2011)

Por fim, relata-se também a ocorrência e as áreas de realização de cursos de Especialização dos professores da amostra, ficando salientado, o grande percentual, de 79,2% que não possui nenhuma especialização.

Gráfico 6 - Distribuição dos sujeitos segundo realização de Pós-Graduação e área



Fonte: o Autor (2011)

Afirma-se que as atividades da pesquisa aconteceram dentro do espaço escolar selecionado para a investigação, ratificando a possibilidade de momentos de formação continuada no ambiente de trabalho e junto com os docentes, os pares, atuantes na instituição.

3.5 INSTRUMENTOS

Ao eleger-se esse Estudo de Caso com metodologia de pesquisa quantitativa-qualitativa, são apresentados, a seguir, os instrumentos que fizeram parte da coleta dos dados durante todo o processo de pesquisa. Esses instrumentos, agora citados, serão posteriormente descritos. São eles: Questionário Fatores Motivacionais da Prática Docente na Educação Superior (adaptado para a Educação Básica); Roteiro de Entrevista para o Grupo Focal; Diário das **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo**; Registros Fotográficos das **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo**; Registros em Gravador das **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo**; Ficha de Avaliação das **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo**.

Apointa-se que os instrumentos que foram utilizados representam a possibilidade de triangulação necessária para um estudo científico, complementando o relatório de pesquisa juntamente com os referenciais dos autores selecionados para fundamentar ou responder as questões dessa investigação quanti-qualitativa. Os mesmos instrumentos estão disponibilizados em apêndice.

3.5.1 Descrição dos instrumentos de coleta dos dados

Questionário Fatores Motivacionais da Prática Docente na Educação Superior

No que diz respeito aos dados quantitativos, foi utilizado o Questionário Fatores Motivacionais da Prática Docente na Educação Superior, (ver em Anexo) como estudo exploratório inicial para diagnosticar e conhecer os professores e o ambiente da pesquisa. Esse instrumento foi adaptado para a Educação básica, com a devida autorização do autor.

Roteiro de Entrevista para o Grupo Focal

Com relação aos dados qualitativos, a coleta após a realização das **OPTC** aconteceu através da realização do Grupo Focal, guiado pelo Roteiro de Entrevista (ver Apêndice). As questões tiveram como principal função orientar e guiar o pesquisador para a discussão em grupo. O Grupo Focal fundamentou os dados qualitativos, mas principalmente retomou toda a temática abordada nas **OPTC** e proporcionou a reflexão final sobre a pesquisa, com os professores participantes.

Diário das Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo

Este estudo também usou um Diário das Oficinas Pedagógicas de Trabalhos Cooperativos como recurso complementar para a análise de dados qualitativos. Esse instrumento foi utilizado para que nenhum dado importante se perdesse nas atividades das oficinas com os professores, objetivando complementar o estudo. Essas observações foram importantes para o cruzamento dos dados encontrados nas análises das entrevistas, na pré-análise e sistematização da análise de conteúdo, na complementação com os dados quantitativos, bem como na construção do meta-texto.

Registros Fotográficos das Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo

O estudo científico evidencia a necessidade de comprovação, seja por teorias que abarquem suas intencionalidades ou pelo vislumbre dos fatos ocorridos. Nesse caso específico, os registros fotográficos, além de ilustrarem os momentos da pesquisa, apontaram a realidade construída no momento da investigação, com possibilidades de análise qualitativa. Destaca-se que aos professores foi solicitada a permissão para o registro fotográfico nas oficinas. Informados, eles autorizaram a divulgação das imagens dos momentos específicos da prática das **OPTC** através assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Registros em Gravador das Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo

Ao registrar em gravador as falas dos professores durante o processo de pesquisa de campo, especificamente as **OPTC**, o pesquisador teve a possibilidade de realizar uma retomada posterior dos momentos construídos com os sujeitos da pesquisa. Esse registro, preferencialmente, permitiu a reavaliação dos mínimos detalhes acontecidos, para que nada de importante se perdesse no caminho investigativo qualitativo.

Ficha de Avaliação das Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo.

Este instrumento foi construído durante o processo investigativo, objetivando primeiramente uma retroalimentação do pesquisador. No entanto, ele veio a contribuir qualitativamente com análise das **OPTC**, e pela sua importância no que diz respeito às falas dos professores que atuaram em cada oficina e momentos da pesquisa. Acredita-se na relevância dos dados qualitativos apresentados através deste instrumento.

Abaixo é apresentada a metodologia utilizada nesta pesquisa de forma sintetizada.

Quadro 1 - Método da Pesquisa

PESQUISA NATURALISTA	
ESTUDO DE CASO e GRUPO FOCAL	
QUANTITATIVA	QUALITATIVA
INSTRUMENTOS	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Questionário Fatores Motivacionais da Prática Docente na Educação Superior. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diário das Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo. ✓ Registros Fotográficos das Oficinas Pedagógica de Trabalho Cooperativo. ✓ Registros em Gravador das Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo. ✓ Grupo Focal - Roteiro de entrevista. ✓ Ficha Avaliativa das Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo.
ESTUDO DIAGNÓSTICO	ANÁLISE DE CONTEÚDO
HIPÓTESE:	
As Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo são uma proposta de Educação continuada, que podem promover o autoconhecimento, além da descoberta dos motivos pessoais à docência.	
PROBLEMA DE PESQUISA:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Como as Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo podem contribuir para uma Educação continuada mais humana e motivadora ao autoconhecimento? 	
ÁREA TEMÁTICA:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo e motivação ao autoconhecimento na Educação continuada de professores. 	
OBJETIVO GERAL:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar e refletir criticamente sobre a participação dos docentes nas Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo em uma proposta de motivação docente com vistas ao autoconhecimento na Educação Continuada. 	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar um estudo quantitativo de diagnóstico inicial a cerca dos docentes da pesquisa. ✓ Analisar a participação dos docentes nas OPTC. ✓ Refletir sobre a motivação docente no trabalho cooperativo das OPTC. ✓ Apontar indicadores emergentes durante as OPTC. ✓ Refletir sobre a participação dos docentes nas OPTC. ✓ Propor momentos de autoconhecimento através das OPTC. ✓ Realizar um levantamento acerca das temáticas deste estudo investigativo. 	
QUESTÕES DE PESQUISA:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ OPTC promovem a Educação continuada? ✓ O trabalho cooperativo motiva os professores? ✓ Qual o envolvimento dos professores nas OPTC? ✓ OPTC podem ajudar na promoção do bem-estar docente? ✓ OPTC interferem na subjetividade docente? ✓ OPTC motivam professores às aprendizagens pessoais e ao autoconhecimento? 	
SUJEITOS	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Professores atuantes na Educação básica brasileira, em uma instituição de ensino da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, no município de Porto Alegre. 	

Fonte: O autor, 2011.

3.6 PROCEDIMENTOS

Primeiramente, o projeto de pesquisa foi encaminhado para a Comissão Científica da Faculdade de Educação da PUCRS, a qual indicou a aprovação, considerando que atende os requisitos relativos à definição de referencial teórico, objetivos, metodologias e instrumentos da pesquisa.

Especificamente com relação às oficinas pedagógicas, o primeiro contato com alguns dos professores da mesma instituição educativa através de uma palestra sobre motivação aconteceu no ano anterior ao da pesquisa. A palestra, intitulada “Desafios da Motivação”, abriu a possibilidade e o convite para um estudo mais amplo sobre os processos motivacionais, pela proposta de uma Educação continuada, em um modelo relacional (JESUS, 2004). Adverte-se que a boa receptividade da equipe diretiva da escola, tornou-se indicativo primordial para a ação dentro do espaço educacional.

Naquela ocasião, foi proposta pela mesma pesquisadora uma modalidade de oficina pedagógica, ainda não denominada OPTC, mas com sustentação no modelo pedagógico de trabalho cooperativo, a partir da vivência educativa pessoal dos professores. A oficina aconteceu dentro do período de recesso escolar de uma escola estadual de Educação básica, no município de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, em uma formação específica proposta pela equipe diretiva em consonância com a Secretaria Estadual de Educação. A mesma foi organizada de acordo com as intencionalidades de abordar os desafios que os docentes encontram no dia a dia escolar, com vistas às necessidades dos professores daquele ambiente escolar. A seguir a breve descrição daquele momento.

A oficina intitulada Desafios da Motivação abordou, primordialmente, as Teorias Motivacionais. Essa oficina objetivou situar os professores participantes sobre alguns estudos teóricos que estudam sobre Motivação Humana. A partir da proposta inicial de reflexão e diagnóstico dos professores no que diz respeito aos assuntos eleitos pela pesquisadora, foi abordada a concepção de ser humano, entre outros conceitos tão necessários ao processo educativo. A proposta inicial partiu dos conceitos individuais de cada professor, com posterior reconstrução conceitual, ampliando a intenção de assegurar que os novos conceitos fossem construídos no grupo, com seus pares.

Salienta-se que mesmo sendo uma preocupação da equipe diretiva atuante no momento, considera-se esse um tema pertinente à totalidade dos contextos escolares brasileiros, e por que não dizer, além dessas fronteiras. Percebe-se e se enfatiza a necessidade de um paradigma educacional pertinente ao século XXI, à sociedade do conhecimento, à era

da informática, mas principalmente à busca diária de tantos educadores pelo bem-estar docente e por condições mais dignas de trabalho, de ensino e de aprendizagem.

Já durante a construção inicial do projeto de pesquisa pertinente a este estudo, foi realizado um contato com a direção e equipe diretiva da escola estadual, questionando sobre o interesse em proporcionar ao grupo de professores momentos reflexivos sobre a prática educativa e a profissão docente. Após a aceitação do trabalho em forma de oficinas pedagógicas, foi organizado o calendário para a realização da pesquisa, com posterior contato com os educadores da escola para o convite específico para a participação nas **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo (OPTC)**.

Destaca-se que o projeto de pesquisa intitulado **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo: uma proposta de motivação docente** foi encaminhado para o Comitê Científico da Faculdade de Educação da PUCRS. Abaixo o convite (Figura 1) que foi encaminhado, via e-mail, para motivar os professores à participação nas **OPTC**, indicando a data e início das mesmas.

Figura 1 - Convite para as oficinas OPTC



Para o início da pesquisa na instituição educativa foram apresentados os dados do pesquisador, do orientador, da Universidade e da pesquisa, com a autorização de permanência na escola durante toda a investigação. O contato com os docentes aconteceu no 1º dia da Oficina. Também no primeiro encontro foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e os instrumentos a serem utilizados. Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em apêndice), que foi assinado pelos professores que participaram da pesquisa, consentindo a utilização dos dados coletados.

Enfatizou-se a importância da participação de todos para a coleta dos dados para o estudo e a garantia do sigilo de identidade de todos, bem como a imparcialidade do pesquisador ao analisar os objetos da investigação. Ainda, os professores poderiam deixar de participar, a qualquer momento, se assim o desejassem.

A partir do primeiro contato, deu-se início, efetivamente, à pesquisa através da aplicação do questionário "Fatores Motivacionais da Prática Docente na Educação Superior", visando o diagnóstico inicial acerca dos níveis motivacionais docentes e da realidade encontrada na instituição educativa. Seguiu-se o processo da pesquisa pela realização das seis **Oficinas de Trabalho Pedagógico Cooperativo**, e o concomitante Registro do Diário das Oficinas Pedagógicas de Trabalhos Cooperativos, Registros Fotográficos e registro oral por meio da gravação de toda a oficina. As oficinas aconteceram a cada quinze dias, e de acordo com as possibilidades da escola e solicitação da pesquisadora.

Após as oficinas, foi composto um Grupo Focal para que mais dados pudessem ser coletados através de reflexões do grupo que se constituiu na investigação. Esse momento foi guiado pelo Roteiro de Entrevista para o Grupo de Discussão. Essa coleta foi adotada para compor os dados investigativos, mas principalmente para dar maior veracidade e embasamento a todo o processo de pesquisa, atendendo a diferentes critérios e possibilidades diversificadas de análises.

Especificando mais, o Grupo Focal, esse iniciou com a Pesquisadora explicando o funcionamento dessa metodologia e seus objetivos. Salientou a importância da participação de todos os professores presentes, naquele momento, e da maneira que eles deveriam proceder. Os professores deveriam revelar com muita clareza e sinceridade as suas opiniões e significados pessoais acerca da participação na proposta das **OPTC**. Foi destacado, também, que essa dinâmica em grupo, com seus pares fazia parte da investigação e referia-se a finalização do processo no ambiente escolar.

O Grupo Focal foi realizado com a presença de dez pessoas, oito professores de acordo com a disponibilidade dos mesmos dentro do espaço escolar, a pesquisadora e uma

auxiliar da pesquisadora que ajudou no registro das falas. Por isso, declara-se que não houve um critério específico para a escolha dos participantes nesse momento de finalização da pesquisa dentro do ambiente educativo. No entanto, estabeleceram-se momentos reflexivos e de participação individual, que representou cientificamente dados de pesquisa que se fizeram essenciais na comprovação da hipótese inicial desse estudo. Destaca-se, que o envolvimento dos professores na metodologia de Grupo Focal, pode ser apontado com importância fundamental, não desmerecendo os outros instrumentos de pesquisa.

Aponta-se que os detalhamentos descritivos das oficinas, de acordo com a realização das mesmas, suas dinâmicas, atuação do pesquisador, participação dos professores, seus envolvimento, com relatos e registros fotográficos dos momentos da pesquisa, serviram de base para toda a análise dos dados. Esses dados qualitativos, ora apontados no diário de pesquisa, ora no registro das falas feito pelo pesquisador a partir das gravações, tornaram-se importante na análise final.

Nisso considera-se relevante a descrição mais detalhadas dos procedimentos específicos das OPTC, contribuindo-se com a relevância desses momentos, tanto para a pesquisadora, quanto ao professores por suas vivências e para o leitor, uma possibilidade de adentrar um pouco mais ao processo de pesquisa aqui revelado.

3.6.1 Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo

Conforme já salientado, a investigação aqui apresentada traz como proposta didático-metodológica o trabalho pedagógico na vivência em oficinas, neste caso específico, **OPTC**. Este estudo refere-se à possibilidade de aprendizagens em grupo que promovam aos professores participantes o autoconhecimento através da ação e da reflexão acerca dos temas propostos pelo pesquisador em cada encontro.

Torna-se necessário salientar que as Oficinas aqui sugeridas e estruturadas pela pesquisadora apresentam, em sua base, o trabalho cooperativo. Evidenciando-se a ação em grupo dos professores no sentido de construir juntos novos referenciais de vida; a descoberta da motivação pessoal ao ofício do ser professor, bem como aos objetivos e metas pessoais de vida, ainda à consciência crítica, e posterior conscientização pessoal do exercício da docência. A descoberta de novas possibilidades pedagógicas mais instigadoras do processo de ensino e de aprendizagem para o ambiente escolar, com relações interpessoais mais Ou seja, uma proposta de Educação continuada no coletivo a partir da visão de cada um, dos motivos pessoais e, em primeira instância, da motivação intrínseca internalizada desde cedo,

muito provavelmente na infância. De modo que as vivências pessoais contribuam para novos referenciais de Educação, estabelecidos com os pares em cada instituição educativa.

Após os itens abaixo, 3.6.2 e 3.6.3 serão apresentadas as descrições das oficinas, pela qual objetiva-se localizar o leitor no processo de pesquisa e intencionalidade da pesquisadora. Estes relatos, que fizeram parte do processo de investigação foram coletados através dos instrumentos de pesquisa, os quais já foram descritos anteriormente no item 3.5 INSTRUMENTOS (Roteiro de Entrevista para o Grupo Focal; Diário das Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo; Registros Fotográficos das Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo; Registros em Gravador das Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo; Ficha de Avaliação das Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo). Adverte-se que os mesmos dados também foram utilizados na Análise dos Dados Qualitativos, que serão apresentados na sequência do texto, compondo o relatório final desse estudo.

3.6.2 Ficha avaliativa

Os instrumentos de pesquisa ora eleitos para este estudo constituíram-se documentos fundamentais para a comprovação da Tese. No entanto, a Ficha de Avaliação idealizada pela pesquisadora, durante o processo e prática já realizada em momentos anteriores em sua caminhada docente/discente e pensando na reflexão posterior à prática das OPTC, acabou se tornando instrumento desse estudo pela significância das contribuições dos professores participantes da pesquisa.

No entanto, indica-se que a descrição mais detalhada desse procedimento no processo de pesquisa, constituiu diretamente objeto de análise dos dados.

3.6.3 Grupo Focal

O Grupo Focal, conforme destacado e descrito no capítulo 3, da metodologia, neste projeto investigativo, foi utilizado como um método de pesquisa, no qual a intervenção do pesquisador é parte importante e fundamental para a realização do mesmo. Nesse sentido, aqui se apresenta esse outro processo percorrido pela pesquisadora, destacando-se a relação direta com os dados da pesquisa, assim como com a comprovação da Tese.

Esse foi realizado com a presença de dez pessoas, oito professores de acordo com a disponibilidade dos mesmos dentro do espaço escolar, o Pesquisadora e uma auxiliar que

ajudou no registro das falas. Por isso, declara-se que não houve um critério específico para a escolha dos participantes nesse momento de finalização da pesquisa dentro do ambiente educativo. No entanto, estabeleceram-se momentos reflexivos e de participação individual, que representou cientificamente dados de pesquisa que se fizeram essenciais na comprovação da hipótese inicial desse estudo. Ou seja, o envolvimento dos professores na metodologia de Grupo Focal, pode ser destacado com importância fundamental, sobretudo, não desmerecendo os outros instrumentos de pesquisa.

A seguir a descrição das oficinas conforme salientado, anteriormente.

Oficina 1 – Desafio: *Apresentação da pesquisa e expectativas.* A primeira oficina buscou situar os professores sobre a pesquisa em que iriam participar, esclarecendo sobre a possibilidade de livre escolha, permitindo para não fazer parte da investigação a qualquer momento. A oficina procurou, também, sensibilizá-los à reflexão sobre as motivações pessoais em *ser educador* e permitir partilhar com seus pares.

A pesquisadora apresentou os conceitos teóricos que embasaram os estudos para a realização desta proposta, e pediu aos professores que deixassem por escrito quais as expectativas que cada um possuía em relação às oficinas. Ao final desta primeira oficina, todos os participantes revelaram a intenção de continuar participando dos encontros e demonstraram motivação pessoal a proposta de Educação continuada dentro do ambiente educativo. Também nesse primeiro encontro os professores responderam ao questionário, que fez parte do estudo exploratório de diagnóstico.

A **primeira** Oficina foi realizada em 10 de maio de 2011, com a presença de 25 professores e teve o objetivo principal de partilhar desejos e motivações pessoais ao educar e se constituir educador, iniciou com a apresentação da pesquisadora e da pesquisa a ser realizada junto aos professores convidados a participarem, preenchimento do questionário para os docentes participantes e do Termo de Consentimento Livre de Esclarecimento.

Inicialmente foi explicado que a pesquisa na qual os professores estavam fazendo parte é uma proposta de continuada dentro do ambiente escolar, de modo a partilhar seus conhecimentos, suas dúvidas, suas motivações, suas situações diárias de sala de aula e dúvidas pessoais, com os pares e colegas de escola, bem como, com a pesquisadora, durante **OPTC**. Também, as oficinas buscariam promover o autoconhecimento e o reconhecimento do bem-estar, tanto no ambiente de trabalho como na vida pessoal.

Os professores presentes aceitaram a proposta da participação assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, depois, responderam com interesse o questionário Fatores

Motivacionais da Prática Docente na Educação Superior (adaptado para a Educação Básica) que foi um dos instrumentos utilizado no estudo e referiu-se a coleta inicial exploratória para o diagnóstico do grupo de professores participantes.

Após esse primeiro momento de esclarecimentos referentes a pesquisa e preenchimento dos questionários a pesquisadora trouxe alguns questionamentos. Os professores foram convidados a refletirem sobre quais as expectativas que possuíam em relação a proposta das oficinas pedagógicas, a possibilidade de vivenciar dentro do ambiente educativo a Educação continuada, mas, principalmente em relação a sua profissão, assim como, fazendo analogias as suas expectativas de vida e quais propósitos seus objetivos de vida almejavam. Ou ainda, quais motivações pensavam possuir ao exercício da docência.

A pesquisadora salientou a importância de cada pessoa ter em sua vida intenções, expectativas pessoais que possam servir de objetivos que movimentam e energizam a vida diária, ou seja, motivam as ações e atividades diárias, não somente no espaço educativo e profissional mas nas especificidades da vida humana.

Depois de alguns instantes de silêncio e reflexão pessoal os professores foram convidados a escreverem em pequenos papéis, o resultado desses pensamentos. Também foi esclarecido para eles, que no último encontro, na sexta oficina pedagógica iriam ser reveladas as expectativas de cada um e que seriam feitos os contrapontos para reconhecer o alcance, ou não, dessas expectativas.

O objetivo principal dessa ação inicial, referiu-se as primeiras possibilidades de reflexão para o conhecimento próprio das subjetividades, das necessidades e das motivações na vida pessoal e na professoralidade. Pois a motivação, processo que impulsiona/move o ser humano a realizar, ou não, suas ações, intrinsecamente indica a escolha pela profissão.

Os participantes, após os esclarecimentos, relatos de teóricos e de experiências que observam a adversidade que se encontra na Educação institucionalizada, foram convidados a se apresentarem e novamente a refletirem a partir da questão: porque sou professor? Visando a reflexão da ação pedagógica a partir da intencionalidade e motivos primeiros da escolha de ser professor.

No momento posterior, os professores receberam fitas de seda coloridas, as quais objetivaram representar a diversidade de características, personalidade, subjetividade, tanto na vida de cada um, como na realidade que é encontrada pelos educadores no meio educativo. Essa fitas foram usadas para compor uma grande corrente, representando a unidade dos professores daquele ambiente educativo.

Eles se apresentaram e ao relatarem seus desejos, motivações pessoais ao trabalho docente revelaram aos colegas e a pesquisadora particularidades, que anteriormente não tinham sido partilhadas com os professores. Sendo esta partilha em grupo e a revelação das motivações de cada pessoa, um dos grandes objetivos da Educação continuada através da metodologia de oficinas pedagógicas cooperativas.

Nas palavras de alguns dos professores, um após o outro, registradas pela pesquisadora no diário de campo, a resposta do questionamento referente ao *porque sou professor*, anteriormente indicado:

- "*Por acreditar no ser humano e na Educação*"; - "*pelo sonho de ser professora*"; "*por ser apaixonada pelo ser humano*"; "*pelo modelo e encantamento que construiu na infância*"; "*um professor indicou: tu vais ser professora*"; "*um dom desde criança*"; "*nasci para ser professora*"; "*escolhi ser professora, porque adorava dar aula*"; "*uma paixão de infância realizada*"; "*orgulho de ser professor*"; "*paixão, exemplo seguido do irmão*"; "*queria ser padre, mas achei mais bonito ser professor, é sacerdócio*"; "*sempre gostei, pelo modelo que tive*"; "*não se imagina perder um 'paciente', referido por um modelo e transportado para o aluno na Educação*"; "*pelo modelo e representação de ser mãe, cuidar*"; "*prazer, amar a profissão*"; "*tentativa de mudar o mundo*"; "*destino, pela necessidade de superação, mas depois por apaixonar-se pelo ser humano*"; "*pelo arte de educar e formar outros educadores*"; "*pelo modelo de uma amizade*"; "*é minha vida, ajudar o outro*"; "*foi por necessidade, mas quis ser mais que um funcionário*"; "*por opção e pelo modelo da mãe*".

Observa-se que nas falas dos professores está salientado o desejo de ser educador pelo motivo intrínseco construído, em alguns casos, desde a infância, pelos modelos nas inter-relações.

Das expectativas dos Professores

Abaixo se apresenta, nas palavras de alguns docentes participantes da OPTC, suas expectativas em relação às oficinas e a possibilidade de vivenciar dentro do ambiente educativo a Educação continuada, bem como as suas expectativas de vida e quais propósitos e seus objetivos de vida almejavam. Resumidamente, nas palavras de alguns professores o *porque de ser educador*:

"*Por acreditar*", "*paixão pelo ser humano*", "*pelo modelo, encantamento e conquista diária*", "*é um dom, desde criança*", "*nasci para ser professora*", "*adorava dar aula desde pequena*", "*paixão de infância*", "*orgulho de ser professora*", "*paixão, modelo de irmãos*", "*é sacerdócio*", "*sempre gostei do modelo de professoras*", "*queria ser professora pelo afeto estabelecido*", "*persistência pessoal pelo modelo*", "*é prazer, amo a profissão*", "*uma tentativa de melhorar o mundo*", "*primeiro por necessidade, depois por paixão*", "*por amizade e modelo consequente*", "*é minha vida*", "*queria ser mais que um funcionário na escola*", "*por opção e modelo...*"

A seguir, revelam-se as expectativas iniciais de alguns dos professores, no que diz respeito as oficinas, sem que a autoria das expectativas tivessem sido reveladas. Para que não houvesse repetição de textos, optou-se pela seleção de algumas falas, as quais, representam as intencionalidades do grupo. Desde já, salienta-se que as revelações dos professores, em suas palavras, acabam por apontar outras necessidades do docente no dia a dia escolar, mas antes disso, em sua personalidade.

- *"Incentivo e Vontade, Motivação"*. Este professor parecer revelar a falta de reconhecimento social ao trabalho do professor, mas principalmente, busca na proposta das OPTC, uma possibilidade de auto-motivos em sua práxis.

- *"Troca de idéias e opiniões"*. Estas palavras parecem apontar para a necessidade urgente de uma Educação continuada que enfatiza a troca de experiências entre os pares, assim, como a possibilidade de partilhar seu conhecimento, com os outros.

- *"Conhecimento"*. A profissão docente está arraigada à busca pelo conhecimento e suas possibilidades de construção, em processos de aprendizagens e em processos de ensino. Talvez por isso, dentro do ambiente escolar, alguns professores, como é o caso deste participante, não consiga prever a possibilidade de uma autoformação, em uma proposta de Educação continuada.

- *"Estar mais motivada, entendendo esse processo"*. As palavras desse professor revela que, certamente, o pesquisador, em sua fala inicial, ao apontar os referenciais por ele abarcados em todo o processo de pesquisa, apontam a motivação como um processo, além disso, vislumbra na proposta das OPTC, a busca pela motivação pessoal, ou melhor, como descobrir o que motiva o docente.

- *"Reflexão quanto ao trabalho. Dinâmicas"*. - Parece que alguns professores percebem e sentem falta de espaços pedagógicos no ambiente escolar, que promovam a reflexão da prática docente, bem como momentos que possam ser de aprendizagens pessoais ao exercício da professoralidade, bem como de atualizadas metodologias didáticas.

- *"Aprender mais"*. Pode-se pensar que este professor, intui o constante aprender durante a vida e parece estar disposto a este processo.. No caso da docência, função importante para o ensino e a aprendizagem.

- *"Conhecer métodos novos de aprendizagem, e sua utilização em sala de aula", "Inovação"*. Na sociedade atual, onde o conhecimento é oportunizado em de diferentes maneiras, exemplo pelas TICs⁶, o professor deve constantemente estar atualizado para

⁶ TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação.

também oportunizar aos seus alunos diferentes e motivadores modos de aprender. As OPTC, não são receitas prontas que podem ser copiadas. Antes disso, em sua concepção está a possibilidade de reflexão pessoal, em busca de novos conceitos atuais de Educação, contextualizados com a sociedade do conhecimento.

- *"Que no término destes encontros o grupo sinta-se fortalecido em produzir, trocar e construir muito mais", "Harmonia"*. Certamente, a proposta das OPTC, podem contemplar a aprendizagem em grupo como base dos trabalhos, das reflexões e das ações dos professores participantes. Pode-se pensar que há na motivação pessoal, especialmente deste docente, o desejo motivador, internalizado de afiliação, de sentir pertencente a um grupo social e neste, realizar-se enquanto profissional.

- *"Eu quero ser melhor", "Aprender mais" e "Expandir meus conhecimentos, pois acho que a cada dia aprendo mais", "Compartilha a experiência, nos anos de docência, do pesquisador", "Experiências novas"*. As palavras destes professores estão interligadas e acabam por indicar ao autodesenvolvimento, possivelmente, vislumbrado na proposta de Educação continuada, no ambiente escolar, uma possibilidade de autoconhecimento.

- *"Colaborar, interagir, transcender"*. Este participante da pesquisa, parece intuir em suas palavras iniciais em seu desejo intrínseco, todo o embasamento metodológico das OPTC: através das sugestões das atividades pedagógicas com trabalho cooperativo, partilhar com os colegas de maneira interdisciplinar, buscando a possibilidade de autoconhecer-se com vista a descobrir seus motivos intrínsecos, encontrar os objetivos na vida: seu propósito pessoal.

Nisso tudo, observa-se que modelos representam importante aprendizagem social, onde o ser educador representa o começo das intencionalidades e motivações para a vida adulta. Também se enfatizou a responsabilidade do professor perceber que a autoridade se faz necessária para que os limites sejam estabelecidos e os objetivos entre ensinar e aprender sejam alcançados. Ao final alguns professores revelaram suas motivações quanto a possibilidade de participarem dentro do ambiente educativo, de momentos de partilha em grupo de suas necessidades e dúvidas quanto à docência.

Para finalizar essa primeira **OPTC**, a pesquisadora propôs uma dinâmica reflexiva de trocar abraços e a partilha de palavras positivas aos colegas, após a leitura de um texto que convidava ao afeto: "O abraço" (CAMARGO, s/d).

O abraço

O homem entrou na farmácia, dirigiu-se ao balcão e pediu : - Quero um almante. O farmacêutico gentilmente perguntou : - Um almante ? O senhor quer dizer... um calmante? - Não. Eu disse um almante mesmo. - Pode me dizer o que o senhor está sentindo? - Não sinto

nada. Esse é o problema. Quero um remédio que me devolva a alma. O farmacêutico exclamou : - A alma?! É! Então, o farmacêutico deu a volta ao balcão, aproximou-se do homem e deu-lhe um abraço de longos segundos. Depois do abraço o homem olhou sorrindo para o farmacêutico e disse: - Funcionou! Já me sinto melhor. Que remédio é esse ? - O abraço. O abraço é uma transfusão de alma. - Quanto custa ? - O homem perguntou ainda sorrindo. - Um abraço não tem preço. - Obrigado! O senhor tem uma alma boa.

Os professores demonstraram inicialmente, satisfação com a possibilidade de participação no projeto investigativo e terminaram o primeiro dia das OPTC com a troca de abraços, representando a proposta do texto acima: "O abraço é uma transfusão da alma". Mas, principalmente demonstraram em palavras e afetos, interesses e motivos pessoais a Educação continuada dentro do ambiente educativo.

Oficina 2 – Desafio: *Integralidade humana.* Esta oficina teve a intencionalidade de proporcionar a reflexão sobre o aluno que o educador recebe em cada sala de aula. Mas, principalmente, pretendeu apontar um olhar afetivo ao educando. A proposta foi de um trabalho em grupo, a partir de um texto que apresenta características de um aluno, na visão de várias pessoas dentro do ambiente escolar. O conjunto de professores participantes apresentou em forma de desenhos a visão de cada um atuante dentro do contexto escolar e, posteriormente, buscou encontrar soluções para observar diferentemente o aluno em sua integralidade, apontando também estratégias pedagógicas motivacionais para os possíveis problemas de disciplina.

A **segunda** oficina foi realizada em 24 de maio de 2011, com a presença de 24 professores teve o objetivo de partilhar os conceitos a cerca dos alunos, na pessoa humana que eles representam. Especialmente, através de uma proposta para reconhecimento do ser humano integral na pessoa do aluno.

Esta oficina, que apresentou um nome fictício em sua dinâmica principal, teve a intencionalidade de refletir sobre o aluno que o educador recebe em cada sala de aula. Mas, principalmente, pretendeu apontar um olhar afetivo ao educando. A proposta foi de um trabalho em grupo que apresenta características diferenciadas de uma mesma pessoa.

As oficinas, com intuito de atender as necessidades e realidades da escola, onde a pesquisa foi desenvolvida, foi sugerida pela equipe diretiva, na mudança de ordem inicial apresentada pelo pesquisador. Planejada e realizada a segunda oficina: "Quem é o aluno"? , teve o principal objetivo de reconhecer na diversidade escolar a integralidade de cada aluno, respeitando suas características, potencialidades a serem desenvolvidas, mas principalmente

qual motivo o levou ao ambiente escolar e que realidade ele vive. Para motivar e conhecer seu aluno é necessário, antes de tudo, o professor escutá-lo e recebê-lo de maneira afetiva.

Na diversidade escolar de características, conceitos, aprendizagens e processos de ensino, formam-se a identidade de maneira subjetiva e edificam-se as motivações pessoais dos alunos, mas também do *ser* professor. Esse último, possui características anteriores a essa formação na ação educativa, sejam elas na família ou na formação inicial, que o identificam. A complexidade das inter-relações, neste contexto educativo, também fazem parte da identificação da personalidade de cada um.

As reflexões que permearam o início e o contexto dessa segunda **OPTC** instigaram os professores a refletirem sobre a motivação e os processos de ensino e de aprendizagem, em preparação ao Conselho de Classe que se iniciou nos dias subseqüente a essa oficina.

- O que move o dia a dia escolar? - O que motiva o aluno a ir a escola? - O que motiva o aluno a aprendizagem? - O que motiva o professor ao ensino? - Quem é o aluno que temos na sala de aula? - Como motivá-lo ao ensino? - Qual metodologia usar ? - O que fazer nas dificuldades do dia a dia?

O conjunto de professores participantes refletiu sobre os diferentes olhares que cada profissional dentro do ambiente educativo aponta para diferentes educandos. A proposta foi de observar os alunos em seu contexto escolar e em sua integralidade, respeitando a subjetividade de cada história de vida, apontando estratégias pedagógicas motivacionais para os possíveis problemas de disciplina, ou mesmo particularidades das mais distintas salas de aula na escola da investigação.

Já no primeiro momento quando os professores chegaram na sala onde todas as oficinas aconteceram, espaço muito bem selecionado e reservado pela escola, a pesquisadora enfatizou na sua ação, a recepção dos participantes de maneira muito afetiva, com sorrisos, agradecendo a presença, inclusive ofereceu balas a cada um, significando a doçura, num sentido figurado, que podem perpassar as relações humanas. Não que esse não fosse a prática de todos os momentos da pesquisa, mas neste dia teve um significado especial, promovendo a reflexão por parte dos professores desde a chegada dos alunos em suas salas de aula, pensando nas questões afetivas que perpassam e enaltecem os momentos significativos inter-relações na aprendizagem.

Em seguida, os professores também receberam fichas coloridas de papel ofício, recortadas em quatro partes. Na separação dos grupos optou-se pela diferenciação salientando que os grupos não poderiam ter cores iguais, representando mais uma vez, a diversidade encontrada dentro de cada sala de aula, também entre os professores e mais ainda, no todo da

comunidade educativa, em oposição a prática comum e permanente de formar grupos de mesma cor.

Para os professores foi dada a indicação de escreverem, colorirem e identificarem seus nomes em letras grandes, separadas e caracterizadas pessoalmente, utilizando os materiais disponibilizados pela pesquisadora e pela escola. Após essa tarefa os papéis foram recortados de modo a separarem cada letra e essas, foram colocadas em uma caixa de papelão e misturadas.

A caixa com as letras foi sacudida para misturar tudo e representar a união dos nomes do grupo, o que foi salientado pelo pesquisador e em seguida foi colocada em cima de uma mesa. Depois, cada professor compôs novamente seu nome, agora com as letras dos colegas, ou seja, aquelas que tinham sido confeccionadas pelo outro. Em seguida, ao formar seu nome colocá-las juntas, em um mesmo papel pardo grande, para ser exposto na sala dos professores.

Esse cartaz com todos os nomes coloridos e misturados indicou a possibilidade de o nome de um colega "fazer parte" do nome de outros colegas, pela representação das letras iguais. Esse cartaz, posteriormente colocado na parede da sala dos professores instigou os colegas que não estavam participando das OPTC a perguntarem de forma curiosa qual a dinâmica que tinha sido realizada. Dando sequência as atividades, os grupos criados pelas cores realizaram a segunda dinâmica principal da oficina 2, abaixo descrita.

Dinâmica principal: "Um dia na Vida de Frederico"

Os professores após, se organizarem em grupos, anteriormente divididos, receberam em recortes fornecido pela pesquisadora, partes de diferentes momentos na vida escolar de um mesmo aluno, quando esse chega na escola no primeiro dia de aula. Eles deveriam ler o texto recebido, conversar com os colegas a respeito dos fatos apresentados e em seguida, organizar um cartaz, representando por meio de gravuras, desenhos, ou mesmo escritas a interpretação das idéias apresentadas do momento enfatizado, desse mesmo aluno, destacando quem é o Frederico, para o grupo. destaca-se que o texto aqui apresentado encontra-se em anexo.

Após os trabalho em conjunto, ora tranquilo no que diz respeito as idéias a representar, ora mais polêmico pelas decisões pertinentes ao trabalho que os professores deveriam realizar, cada grupo, de acordo com a sequência revelada pela pesquisadora, foram se posicionando a frente do grande grupo e mostrando o resultado de sua resposta em seu cartaz.

A seguir, na fala de alguns professores a apresentação dos trabalhos em grupo a partir dos relatos partilhados, a respeito da vida de um aluno de nome fictício, chamado Frederico.

O primeiro grupo a apresentar representava o olhar da professora de português e sua impressão quando Frederico chegou em sua aula. Na fala dos professores, conforme a deglotação, e no cartaz por eles construídos, a afirmação convicta de que Frederico é um aluno que realmente é do tipo tagarela, já chegou muito agitado, inquieto, ansioso e perguntando tudo sobre a matéria. 'Vive no ar'. Ele está fora do grupo e gosta de chamar a atenção, já no primeiro dia de aula e gosta de sentar em fila indiana.

A segunda apresentação trouxe o relato do professor de Ciências. O grupo citou com detalhes a percepção do professor: Frederico é um aluno que veio de uma escola muito conceituada, tem um equilíbrio perfeito entre a concentração e o interesse e está sempre atento. O grupo intuiu ao final da apresentação que ele se transformaria numa pessoa bem sucedida.

O terceiro grupo apresentou simplesmente o relato de uma funcionária da secretaria da escola, sem questionar. Afirmaram que Frederico é um aluno que decepcionou a funcionária que pensava que crianças do interior eram diferentes, mostrando-se um aluno que não dava para confiar. Parecia no mundo da lua, apático, não respondia direito a perguntas.

Em seguida, o quarto grupo trouxe a visão da professora de matemática. Já no início da apresentação alguns professores demonstraram pré-conceitos a respeito das questões sociais que muitas vezes envolvem os professores das áreas das ciências exatas. Um professor afirmou em voz alta para todo o grupo: esses são professores muito ruins, no sentido de não serem pessoas amáveis. No entanto, o grupo trouxe uma visão muito boa a respeito do aluno, o que surpreendeu todo o grupo que estava assistindo. Afirmaram que Frederico é um aluno que todo professor gosta de ter, que o deixa feliz, com apurado espírito de equipe, é prestativo, educado e ajudou o professor a levar seus materiais para a sala dos professores.

O último grupo a apresentar mostrou a visão do porteiro, que segundo os participantes é alguém que sabe de tudo na escola. Ele afirma com toda a certeza que chegou um pivete na escola com a chegada de Frederico. Também diz que o guri chegou para a aula e só arrumou confusão, todo esbaforido, escabelado, uniforme amassado, querendo entrar atrasado, sem carteira estudantil. Alguns professores falaram rapidamente: coitado do Frederico!

Em seguida os participantes imaginaram que viria o relato da Diretora, na leitura da pesquisadora. Mas, isso não aconteceu, pois a última fala foi a do próprio Frederico. Nas palavras do próprio Frederico, toda a sua história de vida, a vinda da cidade do interior, as dificuldades para chegar até a escola, suas dúvidas relacionadas com a Educação, especialmente naquele primeiro dia na escola nova.

O que se pode intuir que, muitas vezes no ambiente escolar, os alunos não são escutados, nem mesmo percebidos como uma pessoa com tantas particularidades, na diversidade de cada vida. Um professor revela que a fala do próprio aluno pode ser em alguns momentos, indigesta para eles.

A reflexão com o grupo, encaminhou-se para as situações que acontecem, muitas vezes e em muitos conselhos de classe, onde cada professor relata particularmente os alunos em sua disciplina. Neste espaço, já compartimentado, cada professor vislumbra os alunos distintamente. É preciso questionar-se que a escola, como instituição educativa está efetivando. Quem é o aluno que o professor está recebendo na sala de aula? Como o professor está se posicionando para apresentar sua disciplina? Para destacar, a forma como o aluno é recebido na escola ou na sala de aula, requer amorosidade, empatia, para criar laços de afetividade.

Os professores afirmaram que a dinâmica relatou a situação, que muitas vezes é vista dentro dos ambientes escolares. Também foram mostrados exemplos de situações positivas de conselho de classe, onde o aluno é escutado, é percebido na sua integralidade, além de exemplos de receptividade onde o aluno se perceba bem recebido.

Destaca-se que os docentes se envolveram muito com o trabalho em grupo e sentiram-se muito bem em realizar a atividade proposta. Na grande maioria das apresentações os professores se dispuseram a vir a frente do grupo e participar das apresentações. Nenhum grupo questionou o texto e as características que foram apresentadas.

Durante as apresentações algumas falas dos professores que estavam assistindo foram revelando a diversidade de particularidades que estavam sendo apresentadas acerca de um mesmo aluno. Que cada professor trazia características e concepções bem diferentes do mesmo Frederico. Quando isso não acontecia, o próprio grupo solicitava a presença do colega para estar junto, mesmo que em silêncio. Também, não aconteceram questionamentos para outros grupos a respeito das particularidades apresentadas.

Pode-se afirmar que os professores ficaram surpresos, por que não dizer, chocados, com as reflexões, com o olhar que tiveram de uma mesma pessoa. As reações, da grande maioria, era de muito espanto. Como se em nenhum momento tivessem lembrado de perceber os alunos em sua integralidade. Muito provavelmente, faltam momentos reflexivos, para que a escuta ao aluno torne-se perceptiva e afetiva para as diferenças, dificuldades, desejos e motivos de educando.

Parece falta a conscientização da necessidade de ouvir o aluno e entendê-lo em diferenciadamente em suas aprendizagens. Muito provável que essa ação seja, em grande parte, o motivo de discussões entre docentes nos Conselhos de Classe.

Aprender a ouvir ao aluno, requer atenção a diversidade em qualquer momento de ensino e de aprendizagem. Representa em primeiro lugar, a concepção da necessidade de respeitar as características, as particularidades, as potencialidades de cada pessoa, ou seja, atenção a subjetividade.

Ainda, os professores revelaram a dificuldades em atender as dificuldades e diversidades dos alunos. Eles afirmam que não só as tecnologias mudam rapidamente, mas também os alunos se modificam de acordo com os modelos que eles seguem. Ora, de algum jogador de futebol, ora com vestimentas que identificam ao cantor ou banda de música. Isso parece interferir, até mesmo na linguagem corporal. Em cada meio sócio-cultural, a utopia de um aluno ideal também pode modificar. Mas, a realidade da Educação é da responsabilidade nos processos de ensino e de aprendizagem, e nesse sentido, alunos são todos iguais. E o professor, precisa-se estar atento as suas responsabilidades e sua representação no social como educador.

Por fim, são enfáticos em destacar que "dependendo da maneira como o professor trata do tema em aula, motiva o aluno à aprendizagem" (participante). Este comentário revela uma importante fundamentação teórica que as **OPTC**, objetivaram destacar: a função principal de educar, num processo de ensino e de aprendizagem, na escola, é do professor. Nesse, pressuposto, também salienta-se o papel motivador do docente.

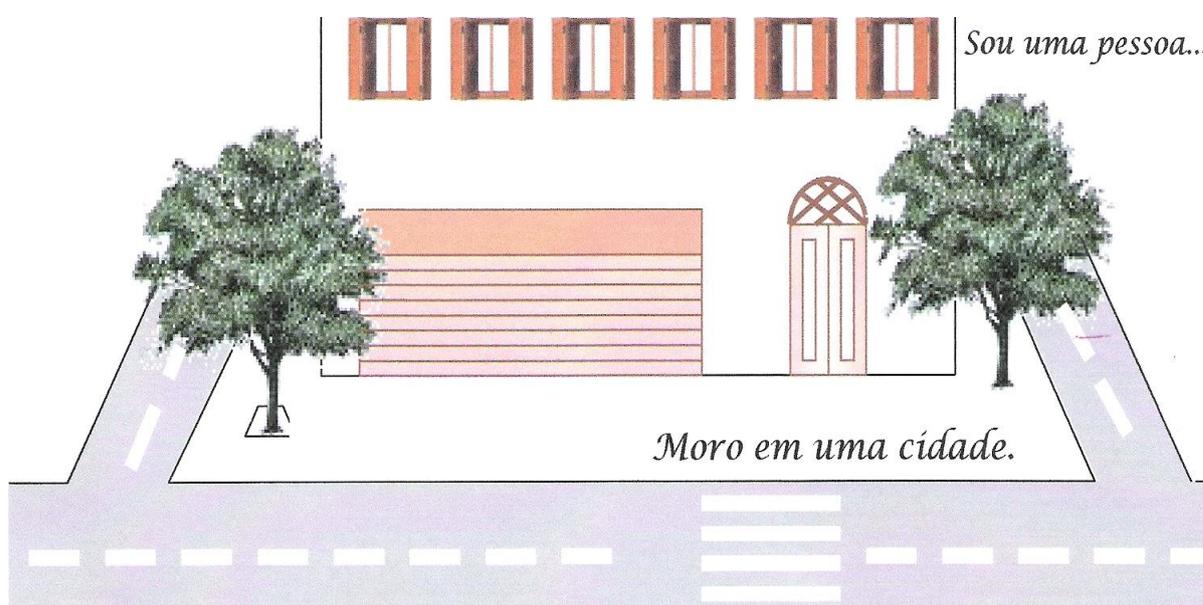
Oficina 3 – Desafio: *Reconhecimento pessoal.* Nesta oficina objetivou-se resgatar no professor seu autoconceito a partir das motivações de sua vida diária, no sentido de analisar suas ações e realizações no cotidiano. No primeiro momento os professores refletiram e descreveram individualmente suas potencialidades, aquilo que se sentem seguro em realizar ou mesmo acreditam fazer muito bem. No segundo momento os professores compartilharam seus escritos no grupo, apontando cada uma de suas características pessoais, de forma a compor sua autoimagem e autoestima. A atividade principal foi a confecção individual de um “edifício” que representasse, a cada andar, as habilidades e capacidades pessoais que cada pessoa acredita possuir.

A **terceira** oficina foi realizada em 07 de julho de 2011, teve a participação de 24 professores. Esta oficina objetivou resgatar no professor seu real autoconceito a partir das motivações de sua vida diária, no sentido de analisar suas ações e realizações no cotidiano.

A pesquisadora iniciou a **terceira** oficina, agradecendo a presença de todos para dar continuidade ao estudo. Também alertou os professores, que as temáticas das **OPTC**, são apenas, pequenos indicativos que podem proporcionar o autoconhecimento de cada um. Que cada pessoa, principalmente os professores, neste caso de pesquisa, deve buscar em seu dia a dia novas aprendizagens que possam representar bem-estar para sua vida. Buscar autoformação, desenvolvimento, através de novas aprendizagens, entre outros.

Cada participante recebeu uma folha com o desenho de uma construção inicial de um edifício, conforme apresentado, a seguir, na Figura 2. Este prédio deve ser construído, decorado, identificado, a cada andar com características positivas pessoais que o participante considera possuir. Salienta-se que durante a realização desta dinâmica e das outras que o estudo se propôs, as características positivas, bem como as possibilidades de mudanças, foram propostas no sentido de revelar os sentimentos positivos do ser humano e identificar as ações otimistas na subjetividade pessoal.

Figura 2 – Dinâmica da autoimagem e autoestima



Em seguida explicou para os professores que o trabalho em grupo para a dinâmica da autoimagem, autoestima, seria realizado com pessoas com as quais possuem afinidades. Destacando que esta indicação se deve a confirmação dos conceitos pessoais que as relações interpessoais irão edificar na representação social.

Os professores receberam folhas com o desenho inicial de um prédio, já destacado na Figura 2. Foi destacado que na terceira oficina seriam destacados os aspectos positivos que cada professor acredita possuir. Eles foram convidados a 'decorarem' seu prédio, colorindo-o com criatividade pessoal de modo que identificasse cada um, particularmente.

Revela-se que os professores admitiram gostar de fazer trabalhos artísticos, como pinturas, desenhos, recorte, colagens, entre outros. E, que essa possibilidade no dia a dia do trabalho escolar, não acontece. Muitos relataram que há muito tempo, não paravam para realizar essas atividades. Com disso, a pesquisadora, precisou intervir nos grupos para que o trabalho da terceira oficina seguisse com a dinâmica das falas pessoais, pelo fato de que os professores sentiram-se muito bem, no sentido de bem-estar.

Após o desenho dos prédios, suas pinturas e a escrita por andar das habilidades pessoais, cada componente nos grupos menores pode destacar em suas falas o que acreditava realizar com êxito. Na grande maioria, os professores concordaram com os colegas de grupo acerca dos indicativos pessoais. Alguns alertaram que as características apresentadas, naquele momento, poderiam transcender ao ambiente educativo onde estavam inseridos e essas não poderiam revelar concordância fiel do grupo. Além disso, algumas falas indicaram momentos positivos que não estavam apenas referendados no meio escolar.

Pode-se destacar que a integralidade do ser humano, professor, foi identificada e observada, intuindo uma concepção ampla do indivíduo que está em seu convívio. Os professores acreditam na fala de seus pares, incentivando-os, e também aproveitando algumas características que não haviam lembrado de referir. Também, indicam outras características, um para com os outros, fazendo-se descobertas pessoais de aspectos muito positivos.

Ainda, na fala de um professor fica enaltecido que as características de cada andar, indicam a subjetividade. O que para muitos torna-se dificultoso na revelação de cada identificação pessoal. Em outro momento, indica que o grupo de professores se identifica com características pertinentes a alguns, tornando-os companheiros no sentido de unidade na profissão.

Outro professor, enfatiza suas características de modo que confia no outro, balizado em sua Educação familiar. Consegue se identificar, indicando seus motivos pessoais a docência. Os colegas, também puderam informar outras características que acreditam que ele possua. Eles se revelaram falando muito na felicidade, no ser feliz, na espiritualidade, na fé, particularizada em cada crença. Parece, pelas falas dos professores, que a maioria possui uma autoimagem e autoestima positivas, pelos indicativos apresentados e pela sinceridade vislumbrada.

Nas palavras de mais um professor o indicativo de que está buscando a felicidade, que ainda não sente uma pessoa feliz, conforme afirma a maior parte do grupo. Mas, tem certeza de que tenta ser feliz, por estar em busca de algo, que ainda não lhe completou tudo o que deseja, mas que está tentando. Sente-se alegre pelas coisas que possui e pela família que tem. No entanto, outro colega adverte que é feliz, e que busca sim, a auto-realização. Talvez a diferença esteja nos conceitos filosóficos, ou mesmo na representação de ser feliz, conceito de felicidade, e na conceitualização da alegria.

Em alguns momentos a pesquisadora precisou intervir, alertando para algumas características que ainda não são tão positivas para o trabalho docente, como por exemplo a exacerbação do perfeccionismo.

Oficina 4 – Desafio: *Reconhecimento sócio-cultural* - Esta oficina teve o intuito de alertar os professores participantes e possibilitar a reflexão sobre as potencialidades e subjetividade de cada aluno no contexto social em que estão inseridos. A partir do filme “Escritores da Liberdade”, o grupo refletiu sobre a realidade apresentada, fazendo contrapontos com seus sentimentos, a cada momento que representava diretamente o ambiente educativo e seu entorno social. Também foram utilizadas algumas cenas para relatar situações adversas que precisam ser enfrentadas no dia a dia escolar e buscar, em grupo, alternativas para resolvê-las.

A **quarta** oficina foi realizada em 21 de junho de 2011 e teve a participação de 23 professores. Esta oficina objetivou alertar aos professores participantes sobre os sentimentos vivenciados no dia a dia e fazer refletirem do ofício de professor, revelando as potencialidades, as motivações e subjetividade de cada um em contrapartida com as motivações pessoais de cada aluno ao ensino e à aprendizagem.

O trabalho da quarta oficina realizou-se primordialmente com o filme “Escritores da Liberdade”⁷. Este foi selecionado, intencionalmente, por apresentar uma história baseada em fatos reais, que acontece dentro de uma escola na periferia de uma cidade norte-americana com todo o envolvimento do meio sócio-cultural das pessoas que ali residem.

A proposta foi de assistir o filme, até a cena onde a professora, recém iniciando a carreira docente, enfrenta um grande desafio, especialmente no que diz respeito a falta de motivação no ensino, conseqüente indisciplina. Ela deve propor atividades aos alunos que possam motivá-los ao aprender e ao convívio pacífico na escola, apesar da realidade

⁷ O Filme *Escritores da Liberdade* de 2007, do diretor Richard Lagravenese, é uma história baseada nos acontecimentos reais e chocantes do Livro *O Diário dos Escritores da Liberdade*.

socioeconômica bastante desfavorecida. A cena selecionada intencionalmente pela pesquisadora, objetivou principalmente, reflexões necessárias ao autoconhecimento, no que diz respeito às escolhas de vida, em diferentes momentos da vida. Indica-se que o filme, após o término da terceira oficina, foi disponibilizado aos professores, para que pudessem continuar assistindo em outro momento oportuno para cada um.

No momento seguinte, foi realizada uma dinâmica, inicialmente de trabalho pessoal e depois de atividade cooperativa, no sentido de partilhar e identificar junto com os docentes, seus pares, participantes da 4ª oficina, algumas reflexões acerca da realidade educativa apresentada no filme em contrapontos com a realidade da escola onde a pesquisa se realizou, não distante da realidade educativa de âmbito nacional.

Em seguida a pesquisadora solicitou aos participantes que escrevessem em uma folha de ofício, por ela distribuída a todos, qual sentimento que lhes era pertinente a cada retomada das diferentes cenas que cronologicamente compunham a história do filme. Ou seja, aos professores foi solicitado que listassem os sentimentos que lhes foram pertinentes em cada situação do filme, a partir de um questionamento conduzido pela pesquisadora, retomando as cenas que enaltecem as relações sociais e a dinâmicas sócio-culturais que envolvem as instituições educativas.

Ainda, a cada retomada de determinadas cenas, as quais estão diretamente ligadas com a realidade do meio educativo, ou melhor ainda, com as situações enfrentadas no dia a dia da escola, os professores deveriam escrever com uma palavra, ou mesmo, com uma expressão, qual sentimento lhes era mentalizado. Esta folha, posteriormente compôs a *Folha de Sentimentos*.

O início propriamente dito, da quarta oficina aconteceu com os professores juntos, assistindo o filme, *Escritores da Liberdade*, já referido e justificado anteriormente. Em seguida algumas considerações foram indicadas pela pesquisadora, objetivando rever contrapontos e semelhanças das cenas do filme com a realidade escolar vivenciada no dia a dia escolar.

Este momento motivou e pré-organizou a dinâmica seguinte, servindo de reflexão inicial, pessoalmente realizada. Pois, a partilha dos sentimentos, tanto pela escrita anterior, quanto pelas contribuições dialogadas conduzem ao exercício interior de análise pessoal dos momentos vivenciados em suas escolhas e condutas pessoais.

A cada sentimento partilhado e identificado com o outro, que também o revelou, puderam ser destacados os mais positivos, ou os nem tão positivos e aqueles que eram

negativos à vida. Os sentimentos positivos ainda precisam ser vivenciados, construídos e edificados no dia a dia das ações humanas, buscando um bem-estar cada vez mais eficaz.

Os professores ao aproximarem-se dos colegas, quando da identificação do mesmo sentimento, demonstraram alegria por não estarem sozinhos, nesse momento. Em contrapartida, os que de algum modo, estavam sentindo-se solitários, procuravam justificar o sentimento apontado.

Destaca-se em seguida, os sentimentos, em ordem de incidência, tanto em número quanto em indicadores revelados. Esses, foram compondo os indicativos pessoais do grupo de professores participantes e revelando a individualidade, ao mesmo tempo em que apontavam as semelhanças dentre os professores, compunham a identidade do grupo participantes.

Na partilha com o grande grupo de professores algumas das palavras seguintes: mudanças, impotência, frustração, alegria, prazer, feliz, desafiada, valorizada, motivada, superação, ousado, orgulho, peça fundamental, intuitivo, analista, contemplado, medo, insegurança, constrangido, incomodado, oprimida, apreensiva, produtivo, perseverantes, ser verdadeira, honesta, respeito, *ser* aprendiz, liderança, entre outros.

Revela-se que esses sentimentos indicados quando refletidos ao ambiente educativo e suas peculiaridades, antes disso compõe a personalidade humana, em diferentes momentos da vida. Também pode-se afirmar que os mesmos fazem parte e podem ser enaltecidos numa proposta de Educação continuada que visa abarcar a integralidade do ser.

Enfim, parece oportuno apresentar os sentimentos destacados por uma professora que partilhou sua *Folha de Sentimentos* com a Pesquisadora. Quando da proposta de reflexão sobre qual sentimento lhe era pertinente ao recordar cenas do filme assistido e relacionadas com as realidades encontrada pelos professores na escola em que estão atuando, mas principalmente na carreira docente a professora apontou se sentir:

Empolgada, medo, realização, animada, conquista, "sou uma professora" - realizada, exigente (educando), feliz (empolgada), eufórica (desafiada), compreendida, desafiada, líder, pequena, escutada, orgulhosa, escutá-los (ouvi-los), frustrada (triste), sim, atenta (cada macaco nos eu galho), chamo a atenção, mas tento não magoá-lo, vasculhar (procurar), respeito (quanto a vida lá fora), entender (pesquisar), se atualizar. (PROFESSORA)

Ao final dessa quarta oficina, a pesquisadora desafiou os professores ao realizarem uma escrita diária, compondo até a próxima oficina, de número cinco, seu diário pessoal dos sentimentos que lhe forem oportunos ao final de cada dia de atividade docente, referente a escola, aos alunos, entre outros. Foi explicado que cada pessoa poderia 'decorar' seu diário de

maneira a identificá-lo. Esta proposta também teve o intuito de refletir diariamente sobre seus sentimentos na ação didática pessoal, refletidos na vida compondo o todo.

Indica-se que alguns professores gostaram do desafio, sentiram-se motivados a realizar a proposta, no entanto, alertaram não possuir a rotina de parar para refletir sobre sua vida diária, alegam não ter tempo disponível para isso, nem mesmo espaço na vida para refletirem sobre suas práticas pedagógicas.

Oficina 5 – Desafio: *Partilhas pessoais e vivências cooperativas* - A quinta oficina oportunizou atividades recreativas com dinâmicas corporais, com base cooperativa. Tais atividades visaram atuação individual, para que na ação em grupo um objetivo desafiador, apontado pela pesquisadora, fosse alcançado. Antes disso, os professores partilharam seus escritos nos Diários que foram distribuídos na oficina anterior. Nessa dinâmica, os professores puderam revelar suas motivações intrínsecas no exercício da docência, bem como seus motivos pessoais no dia a dia da sala de aula. Os mesmos, que aceitaram a proposta vivenciando a prática diária da reflexão, indicaram em seus comentários que gostaram muito de fazê-la e sentiram-se motivados a continuar com esse exercício.

A **quinta** oficina foi realizada em 5 de julho de 2011, com a presença de 23 professores. Esta oficina objetivou o reconhecimento pessoal e partilha de sentimentos pessoais, com a partilha dos Diários. Além disso, os professores presentes vivenciaram atividades lúdicas-corporais com ênfase cooperativas, com indicativos de resoluções de problemas em grupo.

Essa oficina teve dois momentos que embora distintos buscaram trabalhar as possibilidades de autoconhecimento e revelações ao grupo. Na primeira proposta a pesquisadora, desafiou os participantes a realizarem diferentes conquistas pessoais, mas vivenciadas pela prática da cooperação, onde o objetivo final da tarefa só poderia ser conquistado com a participação de todos.

Na segunda proposta, a da partilha da aceitação da realização dos diários, quais sentimentos forma pertinentes a esse momento, bem como, os professores que assim experienciaram, procuraram motivar os outros da possibilidade de terem um momento pessoal no dia a dia.

Para finalizar, foi trazido pela pesquisadora, uma apresentação teórica, que falava da Educação dos sentimentos, indicativos teóricos e contrapontos com a prática educativa. Os professores participaram verbalmente, estando atentos à proposta, fazendo ligações diretas

com a prática vivenciada anteriormente dos jogos cooperativos e a partilha dos sentimentos dos diários.

Neste encontro, na quinta oficina, aconteceram dinâmicas de jogos cooperativos, os quais são utilizados especificamente no ambiente da Educação Física Escolar, que tem a ênfase cooperativa. Os professores foram divididos em dois grupos e os mesmos tiveram de realizar atividades nas quais deveriam locomover-se no local das oficinas. Ressaltando sempre, que a resolução dos problemas apresentados deveriam ter a participação de todos.

Essa dinâmica, pelo olhar atento da pesquisadora, declarou momentos de descontração, com 'explosão' de alegria, oportunidades de ouvir os colegas e principalmente, o exercício pessoal de aceitar a opinião do outro, quanto a tomada de decisões e modo de agir. Destaca-se que os professores presentes nesse momento, aderiram a proposta e participaram com entusiasmo, logo após o convite dos professores.

No segundo momento, foi retomado que ao final da oficina 4, onde a proposta inicial foi de assistir a um filme que evidencia a prática do diário como uma possibilidade de elaborar conscientemente a própria vida nas inter e intra-relações, os participantes também foram convidados a realizar essa proposta pessoal de modo a inseri-la no cotidiano da vida.

Salienta-se que aqueles que aderiram a proposta diária, após o seu dia de trabalho de escrever seus sentimentos em relação a sua práxis, revelaram a alegria, a satisfação em ter um momento pessoal para a escrita. Deste modo, o grupo que realizou seus escritos e partilhou os mesmos para a pesquisadora no sentido de contribuir para os dados de pesquisa, acabou por motivar também os outros colegas para a mesma prática, alertado o quanto foi gratificante a reflexão diária da ação e para uma renovada ação educativa.

Abaixo, fotos dos modelos que resultaram da adesão de alguns docentes. Destaca-se que as fotos dos diários foram apenas externas para manter o sigilo da autoria.

Na partilha dos diários, alguns professores participantes da pesquisa disponibilizaram seus escritos e permitiram sua divulgação, declarando a importância dessa possibilidade de realização pessoal, como necessidade de reflexão da prática pedagógica e das conquistas ou decepções, bem como, um momento único da individualidade diária. Foi mantido a escrita original, bem como, o sigilo de cada autoria, pelo respeito a subjetividade e individualidade reflexiva de cada um. As datas apresentadas referem-se a escrita pessoal de cada um, no dia que exercitaram a proposta. Também o número, que aqui os identifica, diz respeito apenas para uma categorização de identificação ao leitor.

Declara-se que após a utilização dos escritos para compor o Relatório Final de pesquisa, os "diários" foram devolvidos aos professores e devidamente validados por eles,

foram utilizados, especificamente para o uso científico, conforme a ética evidência. Assim, abaixo, exemplifica-se nas palavras de alguns professores, o dia a dia de suas anotações em seus exercícios diários reflexivos.

Do Diário dos Professores

Dia 5/07/2011 - Refleti sobre o que a professora falou sobre a importância de escrever no diário. Tomei coragem!

Dia 6/07/2011 - Este é um dos dias mais corridos e cansativos. Pela manhã tenho [...], a tarde e a noite aula no [...]. Mas, estou bem faceiro estou trabalhando de forma diferenciada no mês de julho e aplicando oficinas que estou aprendendo com a sua Tese.

Dia 7/07/2011 - Hoje o dia foi muito produtivo pela manhã no colégio [...] a aula foi muito boa, participativa e prazerosa. E a tarde aqui no [...] foi legal os alunos estão bem alegres e também estão gostando das aulas que estão mais interativas e tem um recorte do cotidiano deles.

Dia 8/07/2011- Sexta-feira tranquila os alunos estão copiando texto e atenciosos na explicação. - Alguns é claro, tentam desarticular as aulas, mas está intrínseco ao ambiente escolar é inerente a diversidade. Não é mesmo!!!

Dia 9/07/2011 - Acordei um pouco tarde e fui lavando uma pilha de louças. E depois às pressas fui a festa junina da escola. Fiquei com alguns professores [...]. É uma experiência extraordinária e muito reveladora pois o corpo fala. E existe segundo Foucault, "a linguagem corporal".

Dia 11/07/2011 - Hoje é dia das minhas horas atividades. "Folga". Pela manhã fui para a [...]. A tarde fiquei na biblioteca e depois fiquei ouvindo músicas e tv.

*Dia 12/07/2011 - Está muito agitado estou dando aulas com turmas paralelas. E aí, já viu. Os alunos aproveitam a ausência do professor e faz a "festa". E nós ficamos preocupados com as possibilidades de um conflito sério entre eles. É uma situação instável. Mas, enfim chegou o momento da oficina. Aliás, estou transcendendo com as oficinas. **(Professor 1)***

Dia 27/06/2011 - Dia mais frio do ano, veio poucos alunos. O rendimento foi pouco. "As oportunidades são como o nascer do sol. Se você esperar demais, vai perdê-las". O turno da tarde também foi pouco proveitosa. Veio somente onze alunos, todos sentiram muito frio. Foi um dia de brincadeiras para esquentar.

Dia 28/06/2011 - Foi proveitoso, apesar do frio. Passei um filme: Tróia. "Grandes realizações são possíveis quando se dá importância aos pequenos começos" Lao Tzu. A turma da tarde assistiu o filme: As aventuras de Gulliver. Fala sobre a mentira, pessoas maiores que se sentem poderosas em relação a outras.

Dia 29/06/2011 - Todos estão motivados com a dança para a festa junina. Foi feito [...] uma proposta de interpretar o casamento na roça. Todos ficaram motivados com a troca de papéis, meninos vestidos de meninas e vice e versa.

Dia 30/06/2011 - Trabalhamos a sentimento. Música tranquila.

Dia 1º/07/2011 - Poemas em aula. Todos adoram.

Dia 4/07/2011 - Foi atividade com dança e música. As crianças gostam de cantar.

Dia 5/07/2011 - Muito tranquilo, fizemos enfeites à tarde. Um dia alegre.

Dia 6/07/2011 - Manhã ensaio para a festa de sábado. Dei pouco conteúdo [...].

Dia 7/07/2011 - "Viver é a coisa mais rara do mundo. A maioria das pessoas apenas existe", Oscar Wilde.

Dia 8/07/2011- Brincadeiras e ensaio. Em aula trabalhamos com folhas, recortes e colagem.

Dia 9/07/2011 - Sábado. Dia alegre. Festa da escola de São João. Veio muitas pessoas. "A vida só poder ser compreendida olhando para trás, mas deve ser vivida olhando para frente" A. Kiezaaed.

Dia 11/07/2011 - Começamos atividades diversas pois trabalho [...] conteúdos separados por curso. Na tarde foi leitura de poemas. Gostei do dia de hoje. as crianças estão aprendendo a fazer versos.

*Dia 12/07/2011 - Dei só um período na parte da manhã. [...]. "Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina" Cora Coralina. Tarde - o período foi curto. Aproveitei as caixas de ovos para trabalhar dúzia e meia dúzia. Dezena e metade de um número par. "Dia de despedidas". "Quando você admite a ignorância, você está abrindo a porta da sabedoria" Sócrates. **(Professor 2)***

Dia 27/06/2011 - Foi um dia de muita agitação, mas positivo, pois os alunos ficaram eufóricos com o trabalho na maquete e o saldo foi muito positivo, pois fui fazer a matrícula na universidade em Licenciatura [...]. foi ótima essa segunda-feira.

Dia 28/06/2011 - Já nesta segunda-feira, foi um pouco triste, mas positiva, pois eles continuaram a construir suas maquetes cada vez mais animados e felizes. Com isso, sai mais tranquila e feliz, sabendo que passei o recado a eles, sem interferir o que se passou na minha vida pela manhã. Foi um final feliz!

Dia 29/06/2011 - Hoje foi um dia de vitória (V), pois deu tudo certo e a vida é da cor da felicidade. "Deus seja louvado" Amém!!!

Dia 30/06/2011 - REALIZAÇÃO E SATISFAÇÃO. UM SONHO REALIZADO!!!

Dia 1º/07/2011 - SONHO CONCRETIZADO. VENCI MAIS UMA VEZ!

Dia 4/07/2011 - Foi o momento de entendimento. Mas muito bom. Mais uma missão cumprida!!!

Dia 5/07/2011 - Respeitada e ouvida.

Dia 6/07/2011 - Foi uma tarde agradável, com muito frio mas com assuntos agradáveis.

Dia 7/07/2011 - Foi tranquila.

Dia 8/07/2011 - Agitada e muito fria, pois a tarde está muito fria quase congelante. Mas é bom esse friozinho.

Dia 9/07/2011 - Foi muito animada e festiva, pois a escola está em festa e a comunidade participou muito mais do que os próprios alunos. E a integração escola e bairro foi vista neste dia!!!

Dia 11/07/2011 - Estava perfeita, calma, como o mar no final de tarde de verão, onde posso passar e sentir a brisa no rosto e se me concentrar posso até ouvir os anjos cantar. Uma ótima segunda-feira.

Dia 12/07/2011 - Fui reconhecida, pelo meu esforço e dedicação. E muito mais pelos olhares de amor de meus queridos alunos!!! (Professor 3)

Dia 27/06/2011 - Dia muito agitado com expectativa de conquistar um começo de sonho. Graças a Deus.

Dia 28/06/2011 - A aula foi muito cansativa, mas ainda preciso ver um problema da minha amiga resolvido e tudo ficará bem.

Dia 29/06/2011 - Agora estou feliz minha amiga resolveu seu problema e podemos partir para mais uma etapa na nossa vida. Vamos para a faculdade.

Dia 30/06/2011 - Hoje a aula foi muito boa consegui colocar tudo em dia no meu caderno e com as atividades para os alunos. Foi muito produtivo. e falta só um dia para...

Dia 1º/07/2011 - É hoje o grande dia, estudei tanto para chegar a onde estou e vou conseguir muito mais. Sei que não estudei quando minha mãe era viva e queria o melhor para mim, mas como nunca é tarde vou fazer tudo o que ela sonhou, agora. Se Deus quiser.

Dia 4/07/2011 - A aula na faculdade não foi muito assustador, só bastante coisas para fazer. Mas foi muito bom ver as pessoas caminhar no centro e bastante tema para fazer. Muito bom.

Dia 5/07/2011 - Esta semana vai ser bastante agitada, pois tudo que tem novidade eles se desconcentram. Temos que ensaiar para a Festa Junina. Vai ser muito bom!

Dia 6/07/2011 - Já de chegada uma pessoa veio chamar eles para ensaiar, separamos quem viria no dia e eu e a professora de dança mostramos a coreografia antes, eles riram muito da gente mas foi muito legal. Pegaram tudo depressa.

Dia 7/07/2011 - Na aula de hoje fizemos muitas bandeirinhas e argolas para enfeitar a escola. Foi bem divertido.

Dia 8/07/2011 - Hoje é dia de Educação física as crianças ficam muito contentes. Eu tenho que ler o livro da faculdade e ainda não consegui. E na aula de hoje nós também ensaiamos para o sábado e três meninos brigaram e eu levei um soco no braço, fiquei muito chateada por ensinar eles e eles serem tão diferentes e violentos.

Dia 9/07/2011 - Hoje é o dia tão esperado pelas crianças, festa junina, a apresentação estão todos ansiosos, com a expectativa e dar tudo certo. e foi um sucesso a apresentação deles, festejamos e comemoramos muito. foi um dia muito bom. Graças a Deus.

Dia 11/07/2011 - Nesta segunda eles estavam muito inquietos talvez pelo calor...

Dia 12/07/2011 - Hoje o dia foi normal, eles fizeram todas as atividades. (Professor 4)

Dia 27/06/2011 - A maioria dos alunos me motivaram a continuar o trabalho, pois é uma minoria que não que nada com nada.

Dia 28/06/2011 - Hoje tive que adiantar período para turma [...] e fiquei um pouco chateada, pois essa turma tem um potencial muito bom e eu senti que não pude atendê-los adequadamente, deixando o trabalho a desejar.

Dia 29/06/2011 - Como eu estava de licença neste dia, observei que senti falta de algumas turmas e alunos, o que não deveria acontecer, mas na nossa profissão isso é inevitável.

Dia 30/06/2011 - Também estava de licença saúde neste dia e mais uma vez me senti culpada de não ir à escola principalmente porque eu deixei os pequenos [...] sem aula e eles estavam até com trabalhos. No fundo fiquei com pena de fazê-los carregar os materiais da minha aula e simplesmente eles teriam que ir embora sem a aula ter sido dada.

Dia 5/07/2011 - Me senti muito bem porque eu estava feliz por poder voltar à escola e me deu a impressão que os alunos também sentiram a minha falta, pois fizeram todos o trabalho proposto e ficaram perguntando o porquê de eu não ter ido à escola na semana passada.

Dia 6/07/2011 - Me senti muito bem, pois os alunos fizeram os exercícios propostos e a turma [...] que é uma turma barulhenta, eu fiz aula de leitura e notei que eles gostam e até se aproximam mais de mim questionando o assunto abordado.

Dia 7/07/2011 - Neste dia me senti muito cansada, pois os alunos estavam muito agitados e com isso as aulas ficaram muito barulhentas e tumultuadas.

Dia 12/07/2011- Bem, pois os alunos do turno da manhã colaboraram e fizeram todo o trabalho proposto e os da tarde eu consegui dar andamento ao conteúdo estudado dando-os atenção devida. (Professor 5)

Na análise do conteúdo apresentado pelos professores, referente aos diários de alguns que aceitaram a proposta da pesquisadora em realizar esse exercício pessoal, percebe-se que a responsabilidade do ser professor está intrínseca, ficando enaltecida nas falas ao revelar a satisfação do professor quando consegue realizar um trabalho efetivo e eficaz quanto aos processos de ensino e da aprendizagem. Isso também está na motivação internalizada dos professores que reconhecem seu papel social de responsabilidade pela Educação como um todo para com seus alunos.

Os professores que se dispuseram a fazer a prática do diário, revelaram-se nas linhas e *entrelinhas* de cada comentário. Tiveram a oportunidade de refletir no percurso em que se encontram na caminhada docente e pessoal. Alguns professores, destacaram que conseguiram identificar o que foi bom, o que não foi tão positivo que poderia ser melhorado. Um momento pessoal, de parada, de reflexão, se identificando em suas características pessoais.

Se a prática desse momento reflexivo pudesse ser rotineira, muito provável que a busca por resoluções de seus problemas poderiam ser reveladas na própria reflexão-ação-reflexão. Com certeza tiveram uma oportunidade única, pessoal de auto-avaliação, de revelarem seus sentimentos em cada dia, podendo assim se conhecerem melhor.

Pois, ficou evidente e destacado pelas falas aos colegas, aos que vivenciaram o exercício da escrita diária, que sentiram-se motivados a seguirem no exercício de reconhecerem os sentimentos que lhe são particulares no dia a dia escolar, após seu ofício de professor. Os professores sentiram-se muito motivados a partilhar a sua prática do diário.

Ao final dessa oficina, a pesquisadora solicitou, mais uma vez, que os professores que quiserem participar da atividade com as fotos, na sexta oficina, ou seja, no próximo encontro, ainda teriam a oportunidade de enviá-las. Também, foi solicitado que escrevessem em um parágrafo, 'quem sou eu?'. Para que na apresentação das fotos, os participantes tentem descobrir que é a pessoa que está na foto, mas principalmente, que possam refletir, pensando em sua características pessoais que pelas quais podem ser identificados.

Oficina 6 – Desafio: *Revelar-se e reconhecer o outro.* A sexta oficina iniciou procurando apresentar um continuum das atividades realizadas até então, nas **OPTC**. Os professores, conforme solicitado em duas oficinas anteriores, na quarta e na quinta oficinas, enviaram à pesquisadora por e-mail, ou trouxeram pessoalmente, fotos suas da infância. Esta proposta buscou resgatar, através dos momentos das fotos, situações felizes na vida de cada um, presente neste dia.

Em seguida, os professores puderam retomar os escritos das expectativas que tinham sido apontadas na primeira oficina, através dos papéis utilizados e guardadas posteriormente em uma caixa para a revelação neste último encontro. Para finalizar a proposta de formação e autoconhecimento, no tempo oportunizado dentro do espaço educativo, a pesquisadora apresentou slides contendo reflexões pertinentes à finalização desta etapa de Educação continuada.

A **sexta** e última oficina, dessa proposta, realizou-se em 12 de julho de 2011. Neste dia objetivou-se partilhar vivências pessoais, a partir das fotos de infância, que os professores trouxeram e compuseram slides que a pesquisadora organizou. De modo que foi possível revelar-se aos colegas, reconhecer-se nas vivências do outro e identificar-se, conseqüentemente.

Por primeiro, os professores, individualmente tentaram descobrir quem eram os colegas, a partir das fotos e da identificação que eles mesmos tinham relatados. No segundo momento a pessoa da foto, pode se apresentar e falar brevemente, sobre o momento da foto e o significado daquele momento ali, revelado.

No momento seguinte, foi possível, contrapor teorias e conceitos a cerca da vida adulta, seus objetivos, e características de aprendizagens e motivações, assim como destaques às motivações e necessidades em cada etapa de vida. Buscando refletir qual projeto de vida cada professor possui, e neste, quais objetivos buscam ou precisam alcançar. Também fazendo reflexões de acordo com as características que apresentam os alunos, em sua fase de vida.

No terceiro momento, também, foi possibilitado a retomada e partilha das expectativas iniciais das **OPTC**, quando do momento da primeira oficina. Nessa retomada das intencionalidades iniciais, foi possível falar sobre os motivações pessoais, objetivos/metast, propósitos pessoais de vida, identificando-os com o exercício da docência.

Destaca-se que no último encontro desta proposta de **OPTC**, os professores participaram ativamente, com total dedicação e empenho, muito envolvidos com os momentos presenciados. Em alguns momentos demonstraram sentimentos de tristeza pelo fato de ser

este o último encontro, momento de despedida, que poderia ser caracterizado pela ruptura de uma etapa de vida que chegou ao final, tanto para os professores na possibilidade da Educação continuada, disponibilizada dentro do ambiente educativo, como para a pesquisadora em sua proposta de pesquisa. Adverte-se que a formação pessoal, na escolha de cada um, dentro do ambiente educativo, ou não, precisa continuar para se efetivar em Educação continuada ao longo da vida.

Os momentos das oficinas, na indicação dos professores, enfatizados neste encontro, foram repletos de descontração, de partilha com os colegas, proporcionaram revelações importantes da vida de cada um e de vivências significativas. Mesmo que alguns professores, ainda sentiram-se tímidos em partilhar seus sentimentos, o contato próximo com os colegas, ajudou a destacar em cada um suas especificidades. Acredita-se que, isso provavelmente, aconteça pela própria introspecção e, talvez pela dificuldade de evocar lembranças pessoais e pela dificuldade de se expor.

Foram muitos os sentimentos que permearam os encontros, destacando-se os objetivos de vida de cada pessoa. Revela-se nesse sentido, que o ser humano ao vivenciar sentimentos bons, positivos, deixa suas lembranças ruins, negativas, como "de lado", guardadas, ou talvez excluídas das lembranças. Ao final desta oficina, foi feita uma reflexão a partir das expectativas retomadas da primeira oficina, em contrapartida com os propósitos de vida, revelados neste momento.

Para finalizar este espaço de escrita do processo da pesquisa, aqui apresentada, a seguir, destaca-se o quadro resumo das oficinas realizadas com os professores participantes da pesquisa, enfatizando, mais uma vez, que as mesmas foram realizadas no ambiente escolar no qual os docentes estão inseridos, atuando. O mesmo, quadro resumo das **OPTC**, traz com a indicação da temática, objetivo descritivo de cada oficina e indicações de materiais utilizados, de acordo com realização das mesmas e com as datas acertadas pela disponibilidade da escola e sugestão da pesquisadora.

Abaixo, o resumo da proposta das **Oficinas de Trabalho Pedagógico Cooperativo**.

Quadro 2 - Proposta das Oficinas

Oficina 1: 10/05/2011 – Desafio: Apresentação da pesquisa e expectativas.
Oficina 2: 24/05/2011 – Desafio: Integralidade humana.
Oficina 3: 07/06/2011 – Desafio: Reconhecimento pessoal.
Oficina 4: 21/06/2011 – Desafio: Reconhecimento sócio-cultural.
Oficina 5: 05/07/2011 – Desafio: Partilhas pessoais e vivências cooperativas.
Oficina 6: 12/07/2011 – Desafio: Revelar-se e reconhecer o outro.

Fonte: o autor, 2011.

A partir do Quadro 2 revela-se que os títulos sugeridos pela pesquisadora, remetem aos *desafios* da vida, pelos quais, diariamente os indivíduos perpassam e precisam enfrentar. Principalmente para educadores em sua professoralidade. Mas antes disso, o docente precisa se conhecer para saber como lidar com a adversidade em seu campo de trabalho. Para Alonso Tapia (2005), propostas didáticas desafiadoras constituem uma das possibilidades de processos de ensino motivadores aos mais diferentes tipos de aprendizagem.

Todo este trabalho de pesquisa está embasado na prática de oficinas pedagógicas junto a educadores de uma instituição educativa, conforme salientado até então. Por isso, neste momento de escrita, acredita-se que um breve comentário sobre as **OPTC**, propriamente ditas, esclarece o leitor sobre os momentos de investigação. Em seguida, será exposto um quadro resumo, indicando toda a proposta inicial da pesquisa.

Adverte-se que as **OPTC** foram, a priori, pensadas e organizadas conforme indicativos dos processos motivacionais, temáticas destacadas e indicadas pela pesquisadora, embasadas e justificadas pelas teorias e teóricos eleitos neste estudo. Contudo, alerta-se que a ordem das dinâmicas de cada encontro foram adaptadas pela necessidade e diversidade apontadas pelos educadores, desde o início, no estudo quantitativo exploratório de diagnóstico do meio escolar e seus docentes.

Ressalta-se que cada dinâmica embasada em suas referências teóricas, abordadas em cada momento das oficinas, podem se constituir em elementos suficientemente pertinentes e possíveis para novas ou renovadas aprendizagens significativas. Estas poderão se constituir ao longo de um determinado espaço e tempo, disponibilizados no ambiente educativo, diferenciadas práticas cooperativas de motivos pessoais ao autoconhecimento. Isto é, por exemplo, a temática da terceira oficina, autoconceito, autoimagem e autoestima, que indica

muitas outras reflexões de estudo e de vivências, que aqui não foram possíveis abordar pela limitação que este estudo adverte.

Outro exemplo, que também parece oportuno salientar, diz respeito a prática dos Diário dos Educadores, um desafio da quinta **OPTC**. Está nessa proposta, a possibilidade de autoconhecimento, a oportunidade de refletir na/da prática docente com indicativos pessoais das vivências. Este também parece ser, um importante instrumento de construção pessoal, de novos referenciais de vida, assim, como a novas concepções de ser humano à prática educativa.

Destaca-se que a riqueza das vivências pessoais, está muito mais atrelada ao processo pelo qual o ser humano perpassa, vivência, do que , muitas vezes, o resultado desses momentos. Pois, a vida humana se constrói no dia a dia nas inter-relações e nos motivos pessoais edificados nas escolhas individuais, as quais configuram a subjetividade humana em cada diversidade de contexto sócio-cultural.

Rezende (2006, p. 20) ratifica essas palavras afirmando que "a vitória não é mais importante que a certeza de termos de termos feito todo o esforço para conquistá-la". Na vida, na Educação , as ações humanas, o agir, são muito mais significativos quando há um empenho, um motivo pessoal em realizá-las, do que pelo resultado da própria ação. O que constitui a totalidade do *ser*, o identifica na integralidade humana.

Nesse pensar, optou-se em registrar os momentos da pesquisa, não somente pela intencionalidade estabelecida, de construir, fundamentar, descrever, analisar e ratificar as **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo numa proposta de Educação continuada**, mas principalmente pela significância que essas vivências representaram, não só na vida dos professores participantes da pesquisa, como no envolvimento e conseqüente amadurecimento da pesquisadora, acreditando-se que certamente, também será de grande valia aos leitores desse estudo. Contudo, a descrição mais ampla, encontra-se em Apêndice D.

Torna-se importante advertir que a proposta inicial das oficinas manteve intencionalmente um roteiro de atividades que, conforme o desenvolvimento da pesquisa, do envolvimento do grupo de participantes, mas principalmente pelo olhar atento da pesquisadora, pode ser re-estruturado e adaptado as necessidades e potencialidades do grupo de participantes, buscando contribuir à subjetividade dos professores, evidenciada na participação de cada um.

Assim, o roteiro seguiu o trabalho apresentado e construído pela pesquisadora a partir das primeiras intenções de pesquisa e acreditando serem essas as necessidades primordiais dos educadores naquele momento e na instância educativa eleita para o estudo, delineado

pelas características, necessidades, potencialidade e subjetividades do grupo de professores envolvidos nas oficinas.

Contudo, acredita-se que esse estudo com um todo, mas, especialmente as OPTC, destacam e enfatizam necessidades urgentes dos educadores em geral, não somente na Educação Básica, realidade destaca e inserida neste estudo, bem como em qualquer espaço educacional brasileiro.

Em seguida, nesse momento pertinente ao processo de pesquisa, apresenta-se a contribuição dos professores quanto às escritas na Ficha de Avaliação das OPTC, assim como a participação dos professores quando da realização do Grupo Focal. Ratificando, mais uma vez, o processo vivenciado pela pesquisadora, na construção dessa Tese.

Quadro 3 - Cronograma das oficinas OPTC

Data/Participantes	Proposta	Objetivos
<p>10/05 15h20 às 17h30 25 professores presentes</p>	<p>Oficina 1 – Desafio: <i>Apresentação da pesquisa e expectativas</i> Apresentação da Pesquisa e do pesquisador, e questionário para os docentes; Expectativas - para as oficinas. Questionamento: por que ser professor?</p>	<p>Objetivo: Partilhar os desejos e motivações pessoais ao educar e de constituir educador.</p>
<p>24/05 15h20 às 17h30 24 professores presentes</p>	<p>Oficina 2 – Desafio: <i>Integralidade humana.</i> Dinâmica para reconhecimento do ser humano integral na pessoa do aluno - preparação para o conselho de classe.</p>	<p>Objetivo: Partilhar os conceitos a cerca dos alunos, na pessoa humana que eles representam.</p>
<p>07/06 15h20 às 17h30 24 professores presentes</p>	<p>Oficina 3 – Desafio: <i>Reconhecimento pessoal</i> Dinâmica pessoal para edificação do autoconceito. Dinâmica coletiva para edificação da autoimagem e autoestima.</p>	<p>Objetivo: Partilhar as concepções pessoais de autoimagem e autoestima, as quais constituem a pessoa humana que representa o educador.</p>
<p>21/06 15h20 às 17h30 23 professores presentes</p>	<p>Oficina 4 – Desafio: <i>Reconhecimento sócio-cultural.</i> Dinâmica: assistir o Filme "Escritores da Liberdade" e reflexões acerca dos sentimentos relacionados com as cenas do filme.</p>	<p>Objetivo: Partilhar as aflições e a práxis estabelecida por cada educador, no dia a dia da sala de aula e sua diversidade, dialogando sobre a realidade na qual estão inseridos.</p>
<p>05/07 15h20 às 17h30 23 professores presentes</p>	<p>Oficina 5 – Desafio: <i>Partilhas pessoais e vivências cooperativas.</i> Dinâmica de partilha dos Diários Pessoais, seguida de dinâmicas corporais de jogos cooperativos.</p>	<p>Objetivo: Partilhar as angústias, desejos, sentimentos pessoais que se revelam, no dia a dia do educador, bem como os indicativos de trabalhar em grupo.</p>
<p>12/07 15h20 às 17h30 24 professores presentes</p>	<p>Oficina 6 – Desafio: <i>Revelar-se e reconhecer o outro.</i> Dinâmica de fotos antigas, retomada das expectativas iniciais das OPTC.</p>	<p>Objetivo: Partilhar vivências pessoais, ainda na infância, de modo a revelar-se para o outro e nele reconhecer-se também, como educador.</p>

Fonte: O autor, 2012.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Palavras motivadoras

Todo processo investigativo requer uma análise que aponte os dados de pesquisa, de maneira a possibilitar novos referenciais teóricos e possíveis novos paradigmas que adentrem ao campo educacional, promovendo a melhoria da qualidade da Educação . Este estudo, ora em processo, agora em análises finais, assim quer se identificar e constituir. Nisso, a partir de então, destacam-se as ideias, reflexões, considerações e conclusões, mesmo que temporárias, dentro do campo das ciências.

Inicia-se salientando que conforme apresentado no capítulo 3 deste estudo investigativo, o Método, esta pesquisa é constituída por abordagem quantitativa-qualitativa. Assim, a análise dos dados também será apresentada a seguir, na mesma ordem acima evidenciada. Justamente porque os dados quantitativos, resultantes do questionário de Indicadores Motivacionais, foram eleitos para diagnosticar a amostra da pesquisa, mais especificamente os professores participantes em seu meio educativo.

Quanto aos dados quantitativos, os mesmos serão apresentados em forma de tabelas e gráficos, objetivando uma análise facilitadora à pesquisadora ao contrapor com os dados qualitativos, mas principalmente apontando ao leitor, com clareza, os dados coletados através do Questionário Fatores Motivacionais da Prática Docente na Educação Superior, que serviu de instrumento exploratório para diagnóstico no início da pesquisa.

A partir da amostra quantitativa, resultante do preenchimento do Questionário pelos professores atuantes em séries iniciais do ensino fundamental, dentro da população dos docentes de uma escola de Educação básica no município de Porto Alegre, alguns passos são importantes, segundo Creswell (2010, p. 184). Garante o autor que “um passo conduz a outro para uma discussão completa dos procedimentos de análises de dados”.

Salienta-se, mais uma vez, que os dados quantitativos serviram de base diagnóstica para a pesquisa, buscando um estudo exploratório da amostra, no intuito de aproximar o pesquisador da realidade dos participantes da pesquisa, bem como de reconhecer suas necessidades, potencialidade, motivações e motivos à docência.

Enfatiza-se também que se optou em selecionar algumas questões do já referido Questionário Fatores Motivacionais da Prática Docente na Educação Superior, as quais estão diretamente ligadas a este estudo e salientadas pela análise inicial, nas satisfações e motivações dos docentes da pesquisa.

Ao final das Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo, da coleta dos dados qualitativos, pertinentes a cada Oficina, e das análises iniciais dos mesmos, de acordo com os instrumentos utilizados, os dados foram sistematizados, ordenados, interpretados e confrontados para a devida triangulação. Ou seja, de posse dos dados da pesquisa, iniciou-se a análise das respostas das entrevistas, realizada através da análise de conteúdo de Bardin (2004), que propicia a imersão nos dados qualitativos. O pesquisador pode elencar as informações significativas, pertinentes e emergentes da pesquisa, identificando e apontando possíveis conclusões que possam levar à construção de novos paradigmas e buscar avanços na Educação .

Considera-se importante destacar, no que diz respeito aos dados qualitativos, que cada **OPTC**, em seus objetivos, indicaram categorias, que mesmo *a posteriori* destacadas já estavam intrínsecas e identificadas nas temáticas de cada uma. Elas foram eleitas pelos indicadores motivacionais no processo de ensino e de aprendizagem, pela significância na Educação continuada de professores, na possibilidade do autoconhecer, mas principalmente pela totalidade humana, compondo um único texto. Assim, posteriormente, essas categorias elencadas, descritas e ratificadas nas palavras da pesquisadora e dos teóricos destacados neste estudo, serão apresentadas.

Contudo, fica esclarecido que as categorias, ora *a priori*, ora *a posteriori*, fazem parte do constructo da integralidade do ser humano. Tanto em vivências, desenvolvimento, aprendizagens, motivações, subjetividades, entre outros referenciais, indicam a totalidade da vida do indivíduo. As características pessoais pelas vivências sócio-culturais os diferem, seja em cada fase da vida, ou mesmo pelas e nas relações interpessoais. Nisso,

cada ser humano revela-se em distintas internalizações e subjetividades ímpares, que o caracterizam e o identificam com exclusividade. Seja pelos processos motivacionais vivenciados por cada indivíduo, nos diferentes contextos sociais e culturais, ou pelas características individuais de cada um, o ser humano constitui-se na diversidade (SANTOS e ANTUNES, 2007, p. 156).

Além disso, muito mais que resultados e produtos, a vida humana é processo diário, é aprendizagem constante. Nessa indicação, fica estabelecido que as categorias da pesquisa, que serão destacadas, não podem ser divididas ou separadas pela simples razão de visão holística que este trabalho de pesquisa apontou e com ele se identifica. Contudo, para melhor entendimento, principalmente por parte do leitor, aqui se apresentam apenas em negrito dentro do texto.

4.1 ANÁLISE QUANTITATIVA

No que diz respeito à **análise quantitativa**, apresenta-se a seguir os gráficos as tabelas pertinentes aos dados coletados a partir do questionário Fatores Motivacionais da Prática Docente na Educação Superior (adaptado para a Educação Básica, encontra-se em anexo), o qual serviu de base diagnóstica no estudo exploratório inicial da pesquisa, conforme já descrito e detalhado no capítulo 3, do Método, dessa pesquisa.

Enfatiza-se que a escolha metodológica, quanto a esses dados, foi em trabalhar com os resultados mais significativos da amostra, e com a caracterização dos professores, de acordo com o entendimento da pesquisadora, das categorias estabelecidas, bem como às questões que problematizaram esse estudo.

A seguir, as tabelas serão apresentadas e comentadas para maior clareza de conteúdos e identificação do leitor. Aponta-se que as Tabelas 1 e 2, estão relacionadas com a motivação docente ao trabalho. Já as Tabelas, 3 e 4, apontam os níveis de satisfação docente no trabalho educativo.

Tabela 1 - Questões de maiores níveis motivacionais dos docentes

Questões	Discordo totalmente		Discordo		Indiferente		Concordo		Concordo totalmente	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M24 - Considero que o ato de ensinar me satisfaz pessoalmente.	-	-	-	-	-	-	7	29,2	17	70,8
M11 - As maiores satisfações que tenho em meu trabalho são quando sinto que aprendo com o que faço.	-	-	-	-	-	-	8	33,3	16	66,7
M03 – Atrai-me fazer coisas novas porque, mesmo às vezes que me saía mal, sempre aprendo.	-	-	-	-	-	-	9	37,5	15	62,5
M25 - Fico entusiasmado quando ensino.	-	-	-	-	1	4,2	9	37,5	14	58,3
M36 - Acredito ser importante os encontros pedagógicos para minha prática docente.	-	-	-	-	1	4,2	10	41,7	13	54,2
M28 - O interesse dos estudantes é o que mais me preocupa enquanto professor.	-	-	-	-	1	4,2	10	41,7	13	54,2
M17 - Reconheço que minha família desempenhou um papel importante na minha formação profissional como docente.	1	4,2	-	-	3	12,5	2	8,3	18	75,0

n = 24

Fonte: o Autor (2012).

Os itens destacados na Tabela 1, em ordem decrescente representam a motivação do docente na Educação básica.

Quanto à motivação pessoal dos professores, eles referem que se sentem mais motivados quando do momento da prática docente. Ou seja, percebe-se que os professores participantes da pesquisa, em seu maior número, 70,8%, concordam totalmente, considerando, de acordo com a questão M24, que o ato de ensinar os satisfaz pessoalmente.

Quanto à M11, 66,7% dos professores concordam totalmente, que as maiores satisfações que possuem em seu trabalho, são quando sentem que aprendem com o que fazem.

No item M3, 62,5% dos professores se sentem atraídos por fazer coisas novas e, mesmo que se saiam mal, os desafios de realizar novas atividades sempre oportunizam aprendizagens diferenciadas.

A questão M25 do referido questionário, aponta que 58,3% dos respondentes, afirmam concordar totalmente, que ficam entusiasmados quando ensinam.

O item M36 do questionário indica que 54,2% dos docentes afirmam concordar totalmente que os encontros pedagógicos são importantes para sua prática docente. Este item está diretamente ligado a proposta das OPTC, indicada como Educação continuada para os docentes.

Também, 54,2% dos professores entrevistados desatacam concordar totalmente, de acordo com a questão M28, que o interesse dos alunos é o que mais lhes preocupa, enquanto professor. Pode-se afirmar ser este um indicativo importante quanto à responsabilidade dos professores em relação à aprendizagem dos alunos.

A questão M17, com 75% dos professores concordando totalmente, indica a importância da família e dos primeiros referenciais quanto à docência. Porém, em sentido oposto encontra-se 4,2% da amostra afirmando, que discordam totalmente da representação familiar em sua carreira.

Esses dados refletem e apontam, com ênfase, as características subjetivas quanto ao envolvimento motivacional dos professores participantes da pesquisa.

A Tabela 2 também aponta itens relativos à motivação docente dentro do ambiente educativo, alicerçadas em consonância com as concepções do exercício na docência. Indica-se no extremo da amostra do questionário quanto à motivação pessoal dos professores, revelando a desmotivação, especificamente nas questões apresentadas.

Tabela 2 - Questões de menores níveis motivacionais dos docentes

Questões	Discordo totalmente		Discordo		Indiferente		Concordo		Concordo totalmente	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M23 - Se meu departamento/instituição não exigisse, produziria menos do que atualmente faço.	9	37,5	9	37,5	3	12,5	1	4,2	-	-
M10 - Trabalho porque não tenho outra opção, pois, se pudesse, preferiria não ter que trabalhar.	11	45,8	10	41,7	-	-	1	4,2	2	8,3
M15 - Avaliações negativas dos estudantes sobre minhas aulas não me causam impacto.	6	25,0	12	50,0	4	16,7	1	4,2	1	4,2
M05 - Se não sei como fazer alguma coisa, não a faço por medo de me sentir envergonhado.	5	20,8	14	58,3	1	4,2	3	12,5	1	4,2
M32 - Acredito que é difícil trabalhar cooperativamente em minha profissão.	4	16,7	15	62,5	1	4,2	3	12,5	1	4,2
M02 - Se me dizem, diante de meus colegas, que estou realizando mal uma tarefa, fico sem vontade de continuar fazendo-a.	4	16,7	11	45,8	5	20,8	4	16,7	-	-
M06 - Sou dessas pessoas que deixam tudo para o último momento. Necessito de um prazo definido para cumprir minhas tarefas.	7	29,2	7	29,2	2	8,3	8	33,3	-	-

n = 24

Fonte: o Autor (2012).

Na questão M23 37,5% dos professores discordam totalmente que, se a escola não exigisse, a produtividade no trabalho seria menor.

Quanto à questão M10, 45,8% dos respondentes discordam totalmente com a afirmação: “trabalho porque não tenho outra opção, porque se pudesse, preferiria não ter que trabalhar”, o que demonstra que o grupo da amostra valoriza a profissão docente.

Na questão M15, 25% dos sujeitos discordaram totalmente e 50% discordaram que as avaliações negativas dos estudantes não os causam impacto, o que ilustra que a percepção quanto às suas aulas é bastante importante.

Quanto à questão M05, 20,8% dos professores discordam totalmente e 58,3% discordam que deixam de fazer alguma tarefa devido ao medo de sentirem-se envergonhados. Isso demonstra que o grupo investigado, em geral, assume os desafios advindos de novas atividades e novas situações de trabalho.

A amostra também apontou, para a questão M32, que 16,7% dos professores discordam totalmente e 62,5% discordam que seja difícil trabalhar cooperativamente na profissão docente. Ao observar essa necessidade, justificou-se ainda mais a proposta das OPTC.

Os professores da amostra quando questionados sobre a seguinte afirmação (M02): “Se me dizem, diante de meus colegas, que estou realizando mal uma tarefa, fico sem vontade de continuar fazendo-a”, 16,7% discordam totalmente e 45,8% discordam, o que indica que os desafios da profissão podem ser motivadores a novas aprendizagens.

Por fim, a questão M06, que revela uma característica intrínseca de cada professor, mostrou que 29,2% dos respondentes discordam totalmente e 29,2% deles discordam que deixam para o último momento a realização de suas tarefas, ilustrando que a maioria do grupo prefere antecipar as suas ações diante da necessidade do seu trabalho.

A Tabela 3 refere-se ao nível de satisfação dos professores da pesquisa quanto ao seu trabalho. Pôde-se observar que os maiores índices de satisfação estiveram relacionados com os seguintes aspectos, de acordo com S14, S17, S15, S21 e S20.

Tabela 3 - Questões de maiores níveis de satisfação dos docentes

Questões	Muito Insatisfeito		Insatisfeito		Indiferente		Satisfeito		Muito Satisfeito	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
S 14 - Relação com a administração	1	4,2	1	4,2	1	4,2	15	62,5	6	25,0
S 17 - Liberdade para determinar conteúdo a ser desenvolvido	-	-	4	16,7	-	-	13	54,2	7	29,2
S 15 - Liderança departamental/setorial	-	-	3	12,5	3	12,5	14	58,3	4	16,7
S 21 - Satisfação geral	-	-	3	12,5	5	20,8	11	45,8	5	20,8
S 20 - Apoio administrativo	1	4,2	4	16,7	2	8,3	11	45,8	6	25,0

n = 24

Fonte: o Autor (2012).

Em contrapartida, a Tabela 4 a seguir destaca que o sentimento de insatisfação dos professores está mais latente segundo os aspectos, de acordo com S1, S3, S4, S6 e S2.

Tabela 4 - Questões de menores níveis de satisfação dos docentes

Questões	Muito Insatisfeito		Insatisfeito		Indiferente		Satisfeito		Muito Satisfeito	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
S 01 - Salário	6	25,0	14	58,3	3	12,5	1	4,2	-	-
S 03 - Benefícios para a aposentadoria	4	16,7	9	37,5	9	37,5	1	4,2	1	4,2
S 04 - Oportunidades acadêmicas	5	20,8	9	37,5	3	12,5	6	25,0	1	4,2
S 06 - Qualidade dos estudantes	3	12,5	11	45,8	5	20,8	4	16,7	1	4,2
S 02 - Benefícios à Saúde	2	8,3	10	41,7	3	12,5	8	33,3	1	4,2

n = 24

Fonte: o Autor (2012).

4.2 ANÁLISE QUALITATIVA

A análise **qualitativa** dos resultados da pesquisa foi realizada enfatizando cada intervenção do pesquisador, bem como a participação dos professores nas **OPTC**, que representaram importantes contribuições para o todo do processo investigativo, consequente construção do relatório final e comprovação da Tese. Essa análise foi organizada seguindo um critério de abrangência dos assuntos e reflexões planejadas e resultantes das oficinas e de suas respectivas intencionalidade. São elas: **Quem é o Docente; Quem é o Discente; Autoconceito; Realidade Educativa; Ações e emoções; Reconhecimento Pessoal**. A seguir serão descritas num continuum de texto, mas destacadas; serão reveladas e descritas em contrapontos com os autores.

Entre desejos e motivações pessoais ao educar, o professor se constitui pessoa na integralidade. Em cada instância educativa é pessoa ímpar em singularidades de vivências, as quais compõem e edificam sua subjetividade. Mas, **Quem é o docente**, que ora se divide em professoralidade no ambiente educativo e não distante desse, adulto que continua a exercer sua profissão? Ele mesmo constitui-se ser humano de inter a intrarrelações. Santos e Antunes (2007, p. 150) advertem que

compreender as interações que perpassam o fenômeno da vida adulta, em cada ser humano, é entender o processo de desenvolvimento, com suas aprendizagens e singularidades. É conceber que estar aprendendo é estar vivo, é ter vida, é não envelhecer em sua interioridade. É distinguir-se no social com responsabilidades, com direitos e deveres, com necessidades de partilhar desejos e novas conquistas.

Nesse sentido, pensar em aprendizagens na vida adulta, especialmente de professores em espaços pedagógicos dentro do ambiente escolar, é entender e também respeitar seus motivos à docência. Pressupõe-se que o desenvolvimento humano continua a se estabelecer em qualquer etapa de vida, que o aprendizado é resultado das muitas interações que o ser humano estabelece socialmente ao longo de sua existência. O ambiente escolar poder ser um lugar privilegiado, no qual essas relações podem ser efetivamente constituídas, principalmente no e com o grupo de professores.

Muitas vezes, sem perceber conscientemente, cada professor vai ao longo de sua vida internalizando conceitos e atitudes que mais tarde irão se revelar em sua práxis docente. Todas as aprendizagens que irão edificar seu ofício de professor serão 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”.

Nisso, as **OPTC** puderam contribuir para o caminho de desenvolvimento, e conforme salientado na fala dos professores, como uma possibilidade de aprendizagem.

As oficinas foram muito boas, aprendi bastante, as questões que foram levantadas foram importantes para a minha formação e também para a minha visão de mundo. Portanto, gostaria de deixar claro, ou melhor dizendo, gostaria de ratificar que passei a ser um multiplicador das oficinas e que estão fazendo a diferença no cotidiano de meus alunos e das minhas aulas. [...] precisava ser difundido na escola e que consequentemente fez com que os professores refletissem sobre a sua prática docente. Por fim, agradeço a oportunidade de poder dividir e socializar os saberes [...] e com toda certeza, fez de mim um profissional diferente de que era antes das oficinas. (Professor 1)

Outro professor destacou em suas palavras o que representou as OPTC: "Essa etapa foi muito intensa mesmo, porém poucos momentos. Pois é necessário termos essa troca de conhecimentos, esses momentos de descontração. e o melhor de tudo, nos conhecermos um pouco mais." (Professor 7). Assim, ficou enaltecido que os professores sentem necessidades de partilhar suas dúvidas, acertos, conhecer o outro com quem trabalha. Enfatizando a motivação de pertencimento e de afiliação que o ser humano apresenta quando pertence a um grupo distinto socialmente, neste caso os professores de uma mesma escola.

Também, no sentido de abarcar as ideias principais, destaca-se que os professores observaram a integração que resultou pela troca dos desafios apresentados em cada dinâmica. Eles afirmam que foram momentos muito positivos, onde foi possível parar para pensar, refletir como professor, adquirindo consciência, ou melhor, visando conscientização do que realmente importa, do que é necessário para mudar a prática pedagógica, mas por primeiro a transcendência pessoal.

Essa possibilidade dentro das oficinas ficou enaltecida nas palavras de um professor, quando da possibilidade de construir e partilhar seu diário.

Refleti sobre o que a professora falou sobre a importância de escrever no diário. Tomei coragem! [...], estou bem faceiro estou trabalhando de forma diferenciada no mês de julho e aplicando oficinas que estou aprendendo... nós ficamos preocupados com as possibilidades de um conflito sério entre eles. É uma situação instável. Mas, enfim chegou o momento da oficina. Aliás, estou transcendendo com as oficinas. (Recorte do diário do Professor 1)

Ainda, nos indicativos de três professores o significado pessoal da participação nas OPTC:

As oficinas foram importantes para uma auto-análise do trabalho que realizamos. Deixando espaço para nosso crescimento. (Professor 4); Todos os encontros que participei foram muito proveitosos e me enriqueceram como profissional e ser humano. (Professor 3); Nossos encontros foram, muito agradáveis, tivemos momentos de descontração, momentos de risos, enfim, foram também de troca e de conhecimento. (Professor 5)

Sobretudo, as relações interpessoais acontecem de modo culturalmente estabelecido e onde as pessoas estão inseridas. Ou seja, em qualquer espaço de Educação a construção social irá oportunizar as diferentes aprendizagens, constituindo as diferentes motivações intrínsecas que o ser humano terá. Esses indicativos pessoais, mais tarde, configurar-se-ão em motivos externos que o indivíduo apontará na busca de metas e objetivos em sua vida, em suas aprendizagens. Nas palavras de um professor, as relações que se estabeleceram.

[...] nossos momentos na escola são sempre gratificante, mesmo quando surge alguns problemas, tanto em nossas vidas quanto na escola, [...]. Às vezes escutar mesmo que repetidas vezes que somos capazes de mudar essa sociedade, violenta e até perdida, é muito importante para todos. Oficinas, palestras, trocas, é algo que dependemos muito para melhorarmos como pessoas e como educadores. 'Estar aberto para tudo e para todos este é o caminho'. (Professor 2)

Salienta-se a importância de cada pessoa ter em sua vida intenções, expectativas pessoais que possam servir de objetivos que movimentam e energizam a vida diária, ou seja, motivam as ações e atividades diárias, não somente no espaço educativo e profissional, mas nas especificidades da vida humana.

Salienta-se a importância de cada pessoa ter em sua vida intenções, expectativas pessoais que possam servir de objetivos que movimentam e energizam a vida diária, ou seja, motivam as ações e atividades diárias não somente no espaço educativo e profissional, mas nas especificidades da vida humana.

O ser humano, conforme Maslow⁸, busca a autorrealização desde que satisfeitas suas necessidades fisiológicas, de segurança, de amor, sucessivamente.

Ainda quanto à relevância de cada **OPTC**, ficou destacado diferentemente para cada professor um momento significativo, indicando a diversidade que compõe a subjetividade de cada humano. López Ocaña e Zafra Jiménez (2006) consideram a diversidade como um fator diferenciador de sujeito para sujeito, que pode ser de origem natural ou social, alicerçado pelas e nas inter-relações.

⁸ Abraham Harold Maslow psicólogo norte-americano que na década de 50 abriu a Terceira Força da Psicologia, apontando o Humanismo contra o Empirismo e o Apriorismo, como uma nova linha de entendimento para o desenvolvimento do ser humano. Criou a psicologia transpessoal, trabalhando com sujeitos adultos em suas pesquisas. Também inspirou a Psicologia Positiva.

No espaço educativo, entre docentes e discentes, motivos sociais e motivação pessoais se entrelaçam de modo a compor a identidade deste ambiente sócio-cultural. Nas palavras de um professor: *não só as tecnologias evoluem, o ser humano, os alunos também buscam conquistar seu espaço e se identificar em seu meio, evoluindo e se caracterizando, também até nas roupas que utilizam*. Assim, Esteve (1999, p. 96), salienta que

a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas, também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje, é diferente do que era há vinte anos.

No contexto educativo, em que se estabelecem distintas relações sociais, o ser humano evidencia os saberes em construção a partir dos anteriores já edificados. Nisso, o educador precisa estar atento às particularidades dos alunos para que nos processos de ensino e de aprendizagem possam ser contemplados os diferentes tipos, motivações e estilos de aprendizagens.

Por isso, conhecer o aluno, reconhecer **Quem é o discente** no espaço escolar significa abarcar todas as aprendizagens anteriores que o constituem em subjetividades. E é o docente, em sua com a mediação do professor, quem vai auxiliar na construção dos aprendizados. Advertindo-se que o aluno, que está no espaço educativo, primordialmente, advém do social e de suas relações culturais.

As concepções de vida, de ser humano, de possibilidades de desenvolvimento e conhecimento de si mesmo contribuem diretamente para um processo educacional que contemple as necessidades dos educandos, bem como às suas motivações ao ensino e a aprendizagem. Declara Mosquera (1976, p. 20): “[...] a idéia que temos da humanidade repercute intimamente no processo educacional que estabelecemos”.

Nesse sentido, Valente (2004) adverte que a aprendizagem deve ser significativa e causar transformações na vida do ser humano aprendente. Os professores em sua maioria conseguem, através de suas palavras, expor suas emoções pessoais quando do exercício da docência. Um professor salienta em suas palavras o todo da proposta das **OPTC**, no que diz respeito aos discentes.

Foi muito gratificante nossos encontros pois tive a oportunidade de rever meus conceitos, de pensar nos meus alunos, procurando entendê-los, suas diferenças, principalmente naqueles que já chegam até nós rotulados. Parei, fiz uma reflexão nessas atitudes e digo mais, vamos a conhecê-los [...].(Professor 19)

Nisso, os conceitos acerca dos alunos, na pessoa humana que eles representam, indicam a proposição de diferentes atividades, atendendo a distintas necessidades e estilos de aprendizagens que possam apresentar os alunos. É acreditar que cada aluno é um ser humano sempre em potencial de novas descobertas. Também é rever práticas pedagógicas que possam mostrar-se ultrapassadas aos alunos adultos e seus conhecimentos prévios de vida.

Nesse pensar também está a motivação internalizada dos professores que reconhecem seu papel social de responsabilidade pela Educação como um todo para com seus alunos. O professor que, com suas experiências de vida, integra o ambiente escolar e deve fazer a diferença em seu meio social, mas especialmente na vida de seus alunos. Conforme salienta um professor, quanto as OPTC e o reconhecimento de sua responsabilidade.

O grande potencial do ensino e da aprendizagem deve estar alicerçado em práticas pedagógicas coerentes com a realidade de cada pessoa. Neste sentido, Mosquera (1975, p. 22) adverte que [...] “torna-se importante entender que o mundo do educando não radica simplesmente na sala de aula, mas traz expectativas, interesses, desejos e curiosidades, que freqüentemente são diluídos em tarefas rotineiras ou aborrecedoras”.

Noutro sentido, não distante do ambiente de aprendizagem que se instaura na escola, está a possibilidade de autoconhecimento do educador e do educando. Em um caminho de descobertas pessoais em busca de encontrar indicativos pessoais que possam ser motivadores na vida diária e no convívio social, o docente revela seu **Autoconceito**.

Essa construção pessoal pode representar diretamente as concepções pessoais de autoimagem e autoestima que constituem a pessoa humana, em seu autoconceito. E as OPTC, nas palavras de um professor, evidencia esta possibilidade: "*Acho que foi muito importante esse momentos que tivemos de troca e reflexão, com certeza crescemos muito como pessoa e como profissional [...]!*" (Professor 14)

Outro docente destaca: "*Aprendi a me conhecer mais como pessoa e professor. Foi uma excelente oficina da qual podemos partilhar com os colegas as experiências do cotidiano, [...], e podendo nos avaliar como professores diante de nossos alunos e para nós mesmos. É uma oficina repleta de novidades e pensamentos reflexivos sobre a vida e a área educacional.*" (Professor 10)

Outro professor destaca também a importância para sua vida diária e escolar, quando da participação das **OPTC**.

[...] acho de extrema importância este tipo de trabalho, pois só assim poderemos crescer profissionalmente e principalmente como seres humanos. [...] antes de começarmos as oficinas eu nem conversava com o pessoal [...] e hoje já estou até brincando com alguns colegas. (Professor 18)

Pode-se pensar que há na motivação pessoal, especialmente destes docentes, o desejo motivador, internalizado de afiliação, de sentir pertencente a um grupo social e neste realizar-se enquanto profissional. Para McClelland (1989), o ser humano busca realização, poder e afiliação, como objetivos pessoais durante a vida.

Um professor participante da pesquisa contribui dizendo que *"Para mim, foi muito gratificante, [...] todos começaram a interagir como colegas e educadores que são. Com isso acho que alguns levaram o conhecimento para salas de aula e com isso quem ganhou foi o aluno e sendo assim agradeço por esta oportunidade."* (Professor 15)

A possibilidade de trabalho cooperativo, destacada nas oficinas e pelos professores, indicam a participação de todos de maneira inclusiva quanto aos saberes, as participações, mas principalmente quanto às possibilidades de aprendizagem. A aprendizagem em grupo abarca as estruturas sociais, a identidade da pessoa, o desenvolvimento da personalidade, bem como o possível aumento da motivação pessoal à docência, entre outros indicadores subjetivos. Para Santos (2003, p. 32),

esta metodologia de trabalho se caracteriza por formar grupos heterogêneos, quanto a habilidade, sexo e raça dos participantes. O grau de igualdade é elevado, e o grau de mutualidade é muito variado; este fator depende das relações intra-grupais. (tradução livre)

Ainda no percurso das OPTC, nas quais a atividade cooperativa foi destacada, os docentes sentiram-se motivados com o trabalho. Nas palavras do professor, o trabalho em grupo relacionado ao tipo de trabalho que ficou evidenciado durante as dinâmicas propostas nas oficinas: *"O trabalho em grupo! A importância de trabalhar com o outro. Não é à toa a integração que resultou das oficinas!"* (Professor 20).

Nas palavras de outro professor, quando questionado sobre o tipo de trabalho que ficou evidenciado durante as dinâmicas propostas nas oficinas: *"O trabalho em grupo! A importância de trabalhar com o outro. Não é a toa a integração que resultou das oficinas!"*

Os docentes enfatizaram o que foi mais importante para eles na participação das oficinas, evidenciado pelo trabalho cooperativo. Afirmaram que a integração que se criou entre os colegas foi um resultado muito significativo. Então, do diário de campo, as palavras de alguns professores:

"Gostei da integração com os colegas, principalmente, poder conhecer mais o colega e crescer como profissional." "- É difícil conhecer a todos e a integração é muito positiva. Eu levo para a vida a criança que a gente não consegue atingir. O importante é que a gente parou para refletir." "- A socialização com os colegas, as subjetividades, como as angústias, os anseios que foram trocados. É preciso poder sentar e conversar com os colegas, poder trocar com eles. São momentos importantes..." "- O principal foi a integração com os colegas, pois não temos tempo para nos conhecer. Tem vezes que a gente não sabe quem são os colegas." "- Refleti sobre meus vícios, na prática pedagógica me ajudou bastante." "- É importante ter passado as oficinas para os alunos, pois eles gostaram muito, elevou a autoestima." "- Posso fazer mais do que estou fazendo, a gente pode melhorar!"

Parece muito evidente que os professores sentem necessidades de partilhar suas dúvidas, acertos, conhecer o outro com quem trabalha. Isso enfatiza a motivação de pertencimento e de afiliação que o ser humano apresenta quando pertence a um grupo distinto socialmente, neste caso os professores de uma mesma escola.

Essa característica motivacional de pertencer a um grupo social, na vida adulta média, no que diz respeito a faixa etária, ou ao adulto jovem final que apresentar indícios de maturidade, pertencente à fase seguinte, da adultez média, quando se trata de vivências pessoais que permitam maiores aprendizagens, maior sabedoria.

Pode-se apontar, também, que a construção motivacional é inicialmente social. Também pelo social podem ser internalizadas as possíveis e novas construções em cada pessoa, contribuindo o trabalho cooperativo para essa internalização. Apontam-se, nesse sentido, valores morais mais dignos e mais saudáveis ao convívio social.

Contudo, a **Realidade Educativa** se estabelece seguindo os padrões sócio-culturais específicos do ambiente da escola. Seligman (2009, p. 84) adverte que

Com o acúmulo de bens materiais e de realizações, as expectativas aumentam. Os feitos conquistados tão arduamente não trazem mais felicidade; é preciso alcançar algo ainda melhor, para elevar a felicidade até os níveis mais altos dos limites estabelecidos. Só que o indivíduo também vai se adaptando aos novos bens materiais e realizações. Infelizmente existem muitas evidências dessa rotina.

Os problemas sociais estão dentro da escola porque a escola está inserida no meio social. O ser humano é também sujeito social, o qual constitui e completa as relações desse contexto. Por isso, partilhar as aflições e a práxis estabelecida por cada educador no dia a dia da sala de aula e sua diversidade é, em primeiro lugar, adentrar as realidades específicas que configuram cada espaço educacional.

Mesmo representando um micro contexto social, a sala de aula representa uma constante troca de conceitos, concepções éticas, valores culturais, saberes, entre outros fatores muitas vezes imperceptíveis. Todavia, o ato de educar, dentro da instituição educativa, para

docentes e para discentes, é momento ímpar em que os sujeitos atuam, mesmo que sem percepção ou intencionalidade.

É possível ressaltar, conforme Antunes (2007, p. 25), que "mesmo num contexto social de uma única escola, esta também representa um espaço único no que se refere a sua identidade perante a própria sociedade. Suas características revelam um pouco de cada indivíduo que aí atua e está inserido, seja ele educador ou educando".

Assim, a realidade que identifica um espaço educativo advém do meio sócio-cultural no qual este ambiente está. Além disso, tanto professores quanto alunos trazem de suas realidades seus referenciais de vida, que serviram de base às ações educativas, tanto no que diz respeito às aprendizagens, quanto ao processo de ensino que é vivenciado.

Nesse sentido, a Educação institucionalizada deve promover aos discentes um espaço motivador de conhecimento, de auxílio de vivências mais humanizadoras, possivelmente mais saudáveis nas relações sociais, objetivando um projeto de vida em busca da autorrealização pessoal. Como afirma Pinto (2005, p. 44-45).

[...] o ato educacional como um todo, concretamente indivisível e só analiticamente separável em partes. Por isso, estão inter-relacionados e se condicionam um ao outro. [...] a forma da Educação é uma função de seus fins sociais. Tem que ser em cada caso aquela que se adapta ao conteúdo, isto é, à condição do educando, suas possibilidades imediatas de ascensão cultural. [...] no sentido de ser a mais adequada para fazê-lo subir de sua condição humana presente para outra melhor, imediatamente e concretamente possível.

No ambiente educativo, os aspectos afetivos também precisam ser considerados. As **Ações e as Emoções**, que perpassam as relações humanas e precisam ser partilhadas, como as angústias, os desejos, são sentimentos pessoais que são evidenciados no dia a dia do educador. Pode-se assegurar que esses, foram contemplados nos mais variados momentos das **OPTC**, de acordo com as palavras de alguns professores. "*Nesses encontros nós conseguimos dar boas risadas, sentir emoções, fazer alguns questionamentos. No final foi tudo muito gratificante.*" (Professor 11)

Outro professor afirma:

"[...] nossos momentos na escola é sempre gratificante, mesmo quando surge alguns problemas, tanto em nossas vidas quanto na escola, ter alguém que traga palavras de conforto a nossa alma é gratificante. Às vezes escutar mesmo que repetidas vezes que somos capazes de mudar essa sociedade, violenta e até perdida, é muito importante para todos. Oficinas, palestras, trocas, é algo que dependemos muito para melhorarmos como pessoas e como educadores. 'Estar aberto para tudo e para todos este é o caminho'." (Professor 2)

Outros professores destacaram de diversas maneiras o trabalho de sentimentos, nas OPTC, quanto às emoções do dia a dia do ser professor, em suas ações e representatividade de mudanças pessoais:

"Essa etapa foi muito intensa mesmo, porém poucos momentos. Pois é necessário termos essa troca de conhecimentos, esses momentos de descontração. e o melhor de tudo, nos conhecermos um pouco mais. "(Professor 7)

"Nossos encontros foram, muito agradáveis, tivemos momentos de descontração, momentos de risos, enfim, foram também de troca e de conhecimento. Obrigada." (Professor 5)

"Aprendi a me conhecer mais como pessoa e professor. Foi uma excelente oficina da qual podemos partilhar com os colegas as experiências do cotidiano, tirando 100% de coisas positivas e podendo nos avaliar como professores diante de nossos alunos e para nós mesmos. É uma oficina repleta de novidades e pensamentos reflexivos sobre a vida e a área educacional. [...]"(Professor 10)

Ainda nesse percurso de vivências nas OPTC, os docentes em desenvolvimento puderam experienciar um amadurecimento pessoal estabelecido nas ações cooperativas, pelo conhecimento de si e de suas características, ou seja, pelo **Reconhecimento Pessoal**, bem como o reconhecimento da realidade do meio educativo, visando também à busca do entendimento e aceitação aos demais. Mosquera (1975, p. 17) corrobora com esta afirmação ao indicar que o “autoconhecimento significa aqui abertura empática para o conhecimento dos outros, isto é, para penetrar na realidade dos outros indivíduos e, ao penetrá-la, aceitá-la, tratando de orientá-los para uma vida mais plena em termos de desenvolvimento”.

Partilhar vivências pessoais, no grupo, com seus pares, as quais foram ainda construídas na infância, de modo a revelar-se para o outro e nele reconhecer-se também como educador foi uma das oportunidades que os participantes das oficinas vivenciaram. Isso fica ratificado nas palavras de um professor participantes da pesquisa.

Como tudo na vida é um aprendizado, estes encontros de grande relevância, só acrescentaram na minha maneira de ver o outro e eu mesma. Fiquei muito feliz em participar da integração entre os colegas. e observar o quanto eles gostaram das oficinas. Somos acima de tudo, "educadores em construção" e por esta razão, sujeitos a mudanças. (Professor 17)

Outro professor indica vários pontos que foram pertinentes à proposta das OPTC, dentro do ambiente escolar.

Tenho a dizer que a troca de experiências foi gratificante, fazendo com que repensasse constantemente não apenas meu lado profissional, mas meu lado pessoal. As oficinas fizeram, ou melhor, trouxeram à tona ideias que estavam adormecidas em mim e deixaram novamente a vontade de concretizá-las.[...]as dinâmicas, não deixam os professores sentados e desmotivados como em muitas palestras que se assiste passivamente. (Professor 21)

A partir de alguns relatos dos professores, observou-se a importância do modelo na Educação. Em sua maioria, os professores afirmam que escolheram, encantaram-se e apaixonaram-se pela profissão docente, seguindo um importante professor de sua vida acadêmica, seja em qualquer instância educativa.

Ainda destacado por um docente, quanto à relevância das **OPTC** para a integralidade de sua vida: *"Foi possível refletir de maneira geral sobre o ser professor. As oficinas deram um 'up'⁹ na minha vida, eu penso agora: eu posso fazer mais do que estou fazendo".*

Outro dado que perpassou as reflexões do grupo de professores após as oficinas, refere-se a visão diferenciada quanto à diversidade encontrada na escola, na sala de aula, no grupo de alunos. Com indicativos de que é muito importante respeitar o aluno, entender a individualidade, valorizar cada um, pensar de maneira diferente; surpreender o aluno com atividades diferentes, sistematizando as aprendizagens das oficinas. Nisso, as **OPTC** podem refletir, diretamente, na qualidade da Educação como um todo, quando indicam promover bem-estar em um determinado grupo de professores participantes, a partir da possibilidade de se conhecer melhor e perceber o que pode ser melhorado.

No que diz respeito à relevância específica para cada **OPTC**, ficou destacado diferentemente para cada professor um momento significativo, indicando a diversidade que compõe a subjetividade de cada humano. Pois, a diversidade presente em todas as instâncias de vida do ser humano pode ser percebida pelos processos motivacionais que vão se constituindo intrinsecamente em cada indivíduo. As características pessoais diferem os indivíduos, seja em cada fase da vida ou mesmo nas relações interpessoais.

Cada docente possui em sua personalidade motivos únicos à professoralidade. E, da mesma forma, motivos pessoais que o caracterizam e o identificam também em sua personalidade. A possibilidade de refletir sobre o ser professor parece ter sido oportuno na participação das **OPTC**.

Nesse sentido, os professores indicaram que todas as **OPTC** foram marcantes, mas o que de mais positivo pode ser destacado, nas palavras deles: "empatia", "cumplicidade junto ao grupo", "coletividade", "formas de fortalecer o grupo", "autonomia para construir", "relacionamentos", "aprendizagens", estar juntos, no mesmo barco".

Em contrapartida, ao solicitar a indicação dos aspectos negativos da **OPTC**, ou pontos a serem melhorados, seja na organização, realização, ou mesmo na temática escolhida para

⁹ O termo "up", do idioma inglês, tem tradução para o português como 'para cima'. Aqui no texto, conforme entendimento do autor e temática abordada, foi indicado no sentido de melhorar, impulsionar para cima as questões pessoais da vida.

cada momento, os professores fizeram uma única declaração: "*nada, não achamos nenhum erro! O que podemos destacar, é a falta desses momentos, além de que em algumas OPTC não foi possível participar pelos horários de trabalho.*"

Também destacaram que os professores do outro turno de trabalho, neste caso específico o turno da manhã, não tiveram a mesma oportunidade, alguns declararam verbalmente essa frustração. No mesmo sentido, ficou exacerbada na fala de outro professor a necessidade de momentos especializados de Educação continuada em busca de conhecerem-se uns aos outros: "*penso que fazer a cada trimestre um grupo para trocas, para fazer afinidades*". Pois, o ser humano busca a convivência, motiva-se por afiliação, por pertencer a um grupo social, no qual lhe é particularmente significativo em motivos pessoais em cada fase da vida.

Quando foi solicitado aos professores que se fosse possível sintetizassem em uma palavra as **OPTC**, qual teria essa representatividade? Eles revelaram, após momentos de silêncio e reflexão pessoal, que seria difícil resumir o que foi vivenciado na proposta de oficinas, mas que se sentiam: motivados a buscar mais, contemplado, competente, valorizado, estimulada a se olhar, que teria sido frutífero, com sentimento de estar aprendendo sempre, com um olhar diferente para dentro de si.

Sobretudo, destaca-se que a significância maior à totalidade das intencionalidades das OPTC fica exacerbada nas palavras de um professor:

"As oficinas fizeram com que eu transcendesse, fez com que eu pensasse e refletisse sobre minha prática. Socializando saberes, construindo algo, os grupos puderam continuar se encontrando e fazendo trocas. Temos que entender que precisamos fundamentar mais nossa prática. Descobrir o outro é o principal".

Ainda, os professores revelaram muitas variáveis importantes que promoveram a retroalimentação, no intuito de renovar os ciclos da vida em cada adulto que se encontra, na caminhada do ser professor, enfrentando os obstáculos do cotidiano, pensando o que pode ser feito de melhor para os alunos, mudando o jeito de ver e entender o aluno. Esses momentos, reflexivos dentro das escolas, vislumbraram a ajuda mútua entre os colegas, dando-se conta da representação no social da imagem da docência. Com propósito de unir teoria e prática no concreto, com vistas à motivação de querer fazer algo mais, autorrealizar-se olhando para dentro de si.

Alguns professores também enfatizaram que as **OPTC** são uma possibilidade de Educação continuada dentro do ambiente escolar, com as palavras: "*Com toda a certeza é uma oportunidade de auto- formação! Todo o trabalho nesse sentido, deve recompensar. Nós*

do turno da tarde tivemos o privilégios da fazer com todos os turnos para que houvesse uma maior integração". Além disso, outro professor afirma: "a 'história de Frederico' foi passada para alguns professores que não puderam participarem das oficinas e ficaram tristes por não terem podido estar aqui neste horário.

Sobretudo, destaca-se que a significância maior à totalidade das intencionalidades das OPTC fica exacerbada nas palavras de um professor:

As oficinas fizeram com que eu transcendesse, fez com que eu pensasse e refletisse sobre minha prática. Socializando saberes, construindo algo, os grupos puderam continuar se encontrando e fazendo trocas. Temos que entender que precisamos fundamentar mais nossa prática. Descobrir o outro é o principal.

Ainda, os professores revelaram muitas variáveis importantes que promoveram a retroalimentação, no intuito de renovar os ciclos da vida em cada adulto que se encontra, na caminhada do ser professor, enfrentando os obstáculos do cotidiano, pensando o que pode ser feito de melhor para os alunos, mudando o jeito de ver e entender o aluno. Esses momentos, reflexivos dentro das escolas, vislumbraram a ajuda mútua entre os colegas, dando-se conta da representação no social da imagem da docência. Com propósito de unir teoria e prática no concreto, com vistas à motivação de querer fazer algo mais, autorrealizar-se olhando para dentro de si.

Mas, com destaque aos anos iniciais das aprendizagens, sejam elas familiares ou institucionais. Alguns professores advertem que a profissão docente não foi sua primeira intenção de profissão, mas com a prática educativa, com o contato com os estudantes, o encantamento foi envolvendo o processo de ensinar e de aprender, sendo então, internalizado o sentimento da professoralidade.

Ter um modelo nem sempre positivo não é o mesmo que ser igual, ou viver a vida do outro, mas de certa forma identificar-se com as ações e atitudes a serem copiadas. Nisso pode-se referir o porquê de muitos educadores repetirem quase que fielmente em sua práxis a forma como lhe foram ensinadas as aprendizagens anteriores à profissão de ser professor.

Após várias escutas acerca dos dados coletados, sejam pelas anotações escritas no Diário de Campo ou mesmo pelo registro em gravador, revelaram-se em sua totalidade importantes contribuições para a finalidade da qual se propôs para o relatório de pesquisa: ratificar a proposta e execução das **OPTC**, vislumbrando um amadurecimento docente.

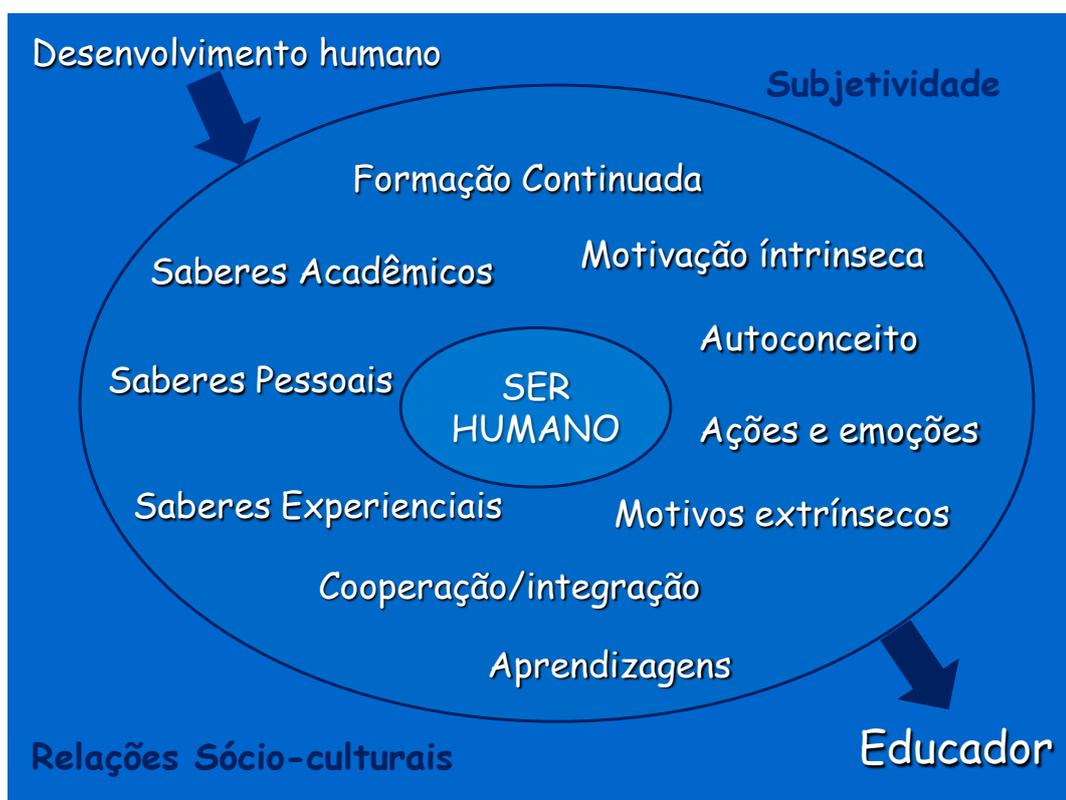
Parece evidente, nas palavras dos professores até então destacadas, que a possibilidade de participarem de uma Educação continuada direcionada para suas realidades pessoais e educativas, dentro do ambiente escolar em que atuam, torna-se motivador em busca do bem-

estar pessoal, da atuação em grupo, do autoconhecer, entre outros. Mas principalmente há um ganho muito positivo para a qualidade da Educação como um todo, no momento em que os professores se constituem pessoas melhores e conseguem verbalizar que levaram seus novos conhecimentos para a sala de aula.

Essencialmente, oficinas são oportunidades de vivências, de aprendizagens. Cada momento pode representar a possibilidade de um desenvolvimento contínuo, ao longo da vida. Em especial as **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo**, que dentro do ambiente escolar podem vislumbrar motivos para o autoconhecimento.

A partir dessa análise qualitativa, revela-se a construção de um holograma, que no entender da pesquisadora representa de forma sintética, mas não menos significativa, os referenciais apontados neste estudo, principalmente os indicadores conceituais que sustentam o trabalho das **OPTC**.

Quadro 4 Holograma da Pesquisa



Fonte: o Autor (2012).

Abaixo se apresenta um quadro-resumo das reflexões finais, de acordo com as questões que problematizaram esta pesquisa e todo o estudo constituído.

Quadro 5 - Resumo Reflexivo

QUESTÕES DE PESQUISA
<p>✓ As Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo são uma proposta de Educação continuada? – Certamente. A partir dos dados da pesquisa, principalmente pela fala dos professores, ficou declarado que as OPTC são uma possibilidade de Educação continuada.</p>
<p>✓ As Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo promovem a Educação continuada? - A Educação continuada, destacada nesta pesquisa como um processo de desenvolvimento que pode e deve acontecer ao longo da vida, principalmente para e com educadores, pode ser contemplada e promovida nas propostas das OPTC.</p>
<p>✓ As Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo motivam os professores às aprendizagens pessoais e ao autoconhecimento? A pesquisa apontou que as OPTC indicam a possibilidade de aprendizagens significativas e pessoais, pelas dinâmicas que se estabeleceram, mas principalmente pelo envolvimento e dedicação dos professores aos trabalhos cooperativos, os quais vislumbram essencialmente o autoconhecimento.</p>
<p>✓ O trabalho cooperativo motiva os professores? A investigação apontou que a aprendizagem em um ambiente educativo, com propostas didático-metodológica cooperativas, respeita a individualidade de cada um através da possibilidade de todos partilharem e fazerem parte das ações, de modo a não excluir nenhuma pessoa. Isto, conseqüentemente, motiva professores a partilhar ações e emoções. Além disso, o jogo cooperativo, atividade que embasou as OPTC, como representação simbólica é a possibilidade de vivenciar ludicamente aprendizagens que se tornam significativas e possivelmente motivadoras para novas aprendizagens.</p>
<p>✓ Qual o envolvimento dos professores nas Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo? - Registra-se, conforme os dados da investigação, que a participação dos professores e envolvimento pessoal a cada oficina foi se efetivando cada vez mais positivamente. Alguns professores ratificaram que se sentiram magoados por não poderem estar presente em alguns momentos, por motivos pessoais. Outros revelaram que ao final sentiriam falta desses momentos de aprendizado e partilhas.</p>
<p>✓ As Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo podem ajudar na promoção do bem-estar docente? - Indica-se, a partir dos dados coletados, que as oficinas contribuíram para um bem-estar docente. Elas proporcionaram renovadas aprendizagens significativas em grupo e no grupo, de modo a vislumbrar possibilidades de o professor encontrar dentro do ambiente educativo as possibilidades de identificar suas motivações à docência e novos motivos pessoais.</p>
<p>✓ As Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo interferem na subjetividade docente? - Entre as dinâmicas realizadas pelos professores durante as OPTC, os professores destacaram momentos em que se sentiram emocionados, quando a proposta fez refletir sobre sua personalidade em características e ações. Eles afirmaram que uma "energia" perpassou o momento de reflexão.</p>
<p>REFLEXÃO: Pode-se afirmar que a proposta das OPTC aqui constituída e descrita, oportunizada à participação, pelas ações resultantes das reflexões destacadas, constituem-se uma possibilidade de Educação Continuada, no desenvolvimento do ser humano, Educador, com vistas ao autoconhecimento.</p>

Fonte: O autor, 2012.

5 MOTIVAÇÕES REFLEXIVAS

*[...] Aun quedan cosas por decir, y algunas otras por callar,
 Pero viviré luchando siempre, cantando hasta morir.
 No me quisiera olvidar, de la conciencia al caminar.
 Que me ampare cuando sea tarde, y no pueda seguir.
 Sé bien que de lo malo uno aprende mucho más.
 Aunque este negro hoy el cielo, su llanto servirá. [...]
 Al final en este mundo todo pasa,
 Y pensar, que no me alcanza la esperanza.
 La vida no es un sueño, las penas tienen dueño.
 Y me pregunto donde la alegría vivirá.
 Buscaré alguna respuesta sé de llanto, de promesas y dolor.
 No voy a hablar más de sufrimiento, yo vim aquí para dejar una señal.
 (TORRES, BATISTA, CUMBA SÁNCHEZ 2004).*

Palavras motivadoras

Embora este trabalho seja *um apêndice* nas escolhas diárias, é resultado das aprendizagens até aqui construídas em diferentes fases da vida, contextualizadas a partir dos mais distintos motivos externos, que internalizados das inter a intrarrelações, identificam o sujeito como pessoa, ou melhor, como educadora. Ora, o investigador em um processo de pesquisa embasado significativamente pelos dados qualitativos se revela e interessa na análise final, muito mais pela eficiência do processo do que simplesmente pela eficácia dos resultados e produtos alcançados.

Por isso, a construção dessa uma Tese, o processo de pesquisa, a elaboração do relatório final, as teorias apontadas no estudo, bem como as reflexões finais, não poderiam ser realizadas, elaboradas e escritas sem a importante presença de muitas pessoas, muitos educadores, muitos teóricos, muitos leitores e muitos amigos, que anteriormente a pesquisadora já fizeram sua parte no caminho de construir uma Educação melhor. Mas, principalmente, para aprimorar os estudos científicos nada que realmente seja significativo pode ser feito na individualidade.

Assim, a comprovação de uma Tese perpassa, abrange e alcança muito mais que um relatório final de pesquisa. Sobretudo, o mais difícil e desafiador é contemplar tantas especificidades encontradas nesse caminho, com suas comprovações necessárias, em apenas *um* espaço de escrita. A construção de um conhecimento é sempre resultado de muitas vivências ao longo da vida de uma pessoa, fundamentalmente na construção das inter-relações, posterior intrarrelações e construtos teóricos internalizados, neste caso em sentido amplo, estudos do processo motivacional. Nisso, a ciência em constante desenvolvimento revela a possibilidade de sempre novas afirmações, e este trabalho não poderia ser diferente.

A partir desse estudo especialmente, o qual faz parte da caminhada pessoal da pesquisadora, como educadora, entende-se e acredita-se que essa proposta de estudo com possibilidade de atuação na Educação continuada dentro do ambiente educativo, parecendo ser uma ação diferenciada na formação dos professores atuantes, neste caso, na Educação básica, indicou uma importante relevância social, principalmente no que diz respeito a pessoa do educador. Pensando e vislumbrando em sua qualidade de vida, no bem-estar pessoal, nas ações educativas coletivas dentro do ambiente educacional, entre outros indicativos diretos à melhoria de Educação em seu amplo aspecto e sentido. Mas, principalmente pela possibilidade do educador buscar seu autoconhecimento e reconhecer em si, os motivos pessoais à docência e em cada fase de sua vida.

Além disso, destaca-se a necessidade de uma preocupação maior com respeito a pessoa do professor, e as demandas da Educação brasileira no dia a dia da escola, muitas vezes não evidenciada na formação inicial de professores, tão pouco oportunizada na Educação continuada dos mesmos. Ainda há necessidade urgente de políticas públicas educacionais que vislumbrem com a devida importância a promoção da Educação, objetivamente, na qualidade na vida dos educadores.

Palavras reflexivas e prospectivas

A vida humana está repleta de desafios e oportunidades. Cada indivíduo tem a possibilidade de conduzir suas escolhas em motivos pessoais e motivações intrínsecas. O educador, ser humano em sua adultez, configura-se em constante desenvolvimento, na necessidade de autoconhecimento, busca de seus ideais de professoralidade. Para a Educação, primordialmente, a busca pela conscientização do ser humano. É necessário e devido que as pessoas, após um processo educativo; processo de ensino e de aprendizagem sejam indivíduos melhores, no sentido de saúde, de bem-estar, conhecimento pessoal, de motivos à realização.

As inúmeras alterações ocorridas nas sociedades ditas industrializadas durante as últimas décadas, especialmente no século passado, têm provocado uma mudança no panorama educacional da atualidade, ocasionando um aumento da exigência social sobre o papel do professor. Novas funções e responsabilidades lhes são exigida, representando uma sobrecarga de trabalho que provoca o esgotamento e, conseqüentemente, a desmotivação.

Essa situação exige mudanças na prática educativa, fazendo-se necessárias novas estratégias de ensino que, além de evocarem a participação ativa dos estudantes, procurem

influenciá-los para estarem motivados a aprender. Ser professor, em face de 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. No exercício da profissão, o docente necessita dispor de uma gama de qualidades pessoais e interpessoais que possam contribuir para uma prática de ensino personalizada, motivadora e sucessora, que só a Educação continuada pode compor e, contudo, ainda não é efetiva em grande parte das instituições educativas.

Ao professor cabe o desejo de que seus alunos construam aprendizagens que possam ser edificadas ao aprender a aprender, durante toda a vida, além da imprescindível paixão pelo que faz. Isto é EDUCAR! Mas, o que o docente precisa fazer para ter esse entendimento, para reconhecer seu aluno como um ser humano com potencialidades positivas, para querer motivar seu aluno no meio educativo? Provavelmente, um caminho de Educação pessoal, ao longo da vida, uma Educação continuada que lhe permita conhecer-se melhor para, então, tentar ajudar o outro, seu aluno, ou mesmo seu par, a também ser uma pessoa melhor. Alguém que confirme as possibilidades da Educação institucionalizada na vida do ser humano, sempre em um sentido positivo de novas conquistas e motivações.

Muitas das inovações do campo educacional brasileiro, muito embora com indícios de mudanças, ainda não ultrapassam políticas públicas partidárias. Precisam, no entanto, para compor um paradigma educativo que atenda as necessidades de aprendizagem e de ensino do século XXI, muito além de políticas públicas educacionais, mas investimentos na Educação inicial, na Educação continuada, bem como em salários dignos para os educadores buscarem sua autoformação, autorrealização, com desejos pessoais de bem-estar docente e dignidade humana.

Enquanto a Educação continuar sendo mercadoria nos muitos ambientes educativos, onde o aluno é cliente, o professor será visto como paciente, no sentido de precisar de cuidados especiais, onde o mal-estar está presente nas práticas docentes. Nesses contextos, muito além dos muros de escolas, é urgente investir na pessoa do professor para garantir qualidade à instituição escolar, efetivando os processos de ensino e de aprendizagem por uma visão eficaz para o bem-estar do ser humano, em constante construção pessoal.

Apesar dos trabalhos interdisciplinares que ocorrem dentro das instituições de ensino, ou mesmo nos mais diferentes ambientes de trabalho, o ser humano ainda atua individualmente, principalmente quando pensa primeiramente no 'seu' bem-estar. A grande evidência está na postura reducionista da natureza do ser humano e nas ações de muitas

peças nas interrelações. É necessário, pois, transcender no sentido de personalidade, ou seja, edificar sabedoria a partir das possibilidades de maturidade pessoal em cada vivência.

Quando o professor de 'apaixona' pelo que faz, pela sua ação pedagógica, pelo ato de poder modificar a vida de outro ser humano, ele defende com muita consistência aquilo que lhe é querido: a Educação. A fase da vida adulta que vivencia o docente pode o caracterizar com essas intencionalidades, com os motivos pessoais, características que o identificam, seja pela idade cronológica, idade social, idade psicológica e idade filosófica. São elas que configuram a idade funcional do indivíduo e o provém atuante socialmente.

Huertas (2001, p. 49) esclarece que “uma mesma pessoa em situações similares pode optar por ações e metas distintas, de acordo com o momento, dependendo de uma série de circunstâncias [...]”. Como exemplo disso pode-se salientar a fase da vida em que se encontra, neste caso, o professor em sua adultez e suas motivações pessoais, muito particularizadas deste momento.

Pois, a motivação deve ser concebida como um processo de ativação do sujeito nas mais diferentes intencionalidades intrínsecas. E, como processo, este possui indicativos e estados pessoais de ações de acordo com a fase da vida em suas atuações.

Contudo, cooperar é ver o outro como alguém com quem partilhar. A pessoa que está junto, inserida no mesmo ambiente educativo, quem vivencia situações de mesma forma adversas, na realidade diária do processo de ensino e de aprendizagem, é o adulto próximo que se sente, se percebe com as mesmas alegrias, satisfações, motivações, ou mesmo dificuldades pertinentes à Educação formal.

Quando educadores podem construir suas aprendizagens dentro do ambiente educativo, junto com seus pares, com incentivo da equipe diretiva, as possibilidades de vivências tornam o processo motivacional pessoal uma construção positiva ao autoconhecer. Faz uma diferença muito grande no ambiente educativo sempre que uma equipe diretiva aceite e promova momentos de ação-reflexão-ação, onde os professores podem partilhar suas angústias, motivações e nisso são escutados.

O trabalho cooperativo entre pares, quando há possibilidades para que ele aconteça e quando há disponibilidade pessoal para a partilha de conhecimentos e aprendizagens, destaca-se e aparece como uma prática motivadora, com possibilidades de autoconhecimento. Por isso, as OPTC na Educação continuada são um direito do Educador em busca do bem-estar na profissão e na vida pessoal; no caminho da autorrealização.

O trabalho cooperativo entre os professores exige que os mesmos estejam abertos para aceitar e desenvolver as ideias dos colegas, reconhecendo a sua importância e as respeitando.

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 concepções 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 ao 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 Educação 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. Considerando, conforme Jesus (2004, p.50) que “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 Educação contínua de professores, que 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.

Nesse sentido, a Educação continuada proporcionada pelas oficinas de autoconhecimento realizadas durante esta pesquisa parece contribuir significativamente para elevar a motivação e promover o bem-estar do professor.

Nas **OPTC**, muito mais que resultados eficazes na vida dos professores, como produtos multiplicativos de reflexões e ações, não só pertinentes ao ambiente educativo, objetivou-se a eficiência de um processo de ação-reflexão-ação na vida de cada docente. Acredita-se que a escolha pessoal de seguir em frente na Educação continuada ao longo da

vida, ou não, no desenvolvimento pessoal na busca do autoconhecimento, vislumbrando a auto-realização, é de significado, opção e importância devida a cada ser humano.

Nesse sentido de aprendizagens, é preciso permitir a ajuda do outro, do colega, nas possibilidades de inter-relações, para aprender algo mais, buscar a autorrealização, construir o autoconhecimento. Por isso, todo o estudo aqui constituído, **OFICINAS PEDAGÓGICAS DE TRABALHO COOPERATIVO: UMA PROPOSTA DE MOTIVAÇÃO DOCENTE** evidenciou a necessidade constante de atualização profissional, bem como a busca pelo autoconhecimento para professores em qualquer instância educativa. Neste caso específico de pesquisa uma Educação continuada na Educação básica.

Contudo, a Educação continuada por si só não estabelece a formação pessoal, nem tampouco finda a Educação do docente a qualquer tempo. Não obstante a cinco, seis ou outro número exato pré-estabelecido, ou não, de oficinas pedagógicas, podem supor uma totalidade no desenvolvimento humano. Como o próprio nome diz, a proposta e possibilidade de Educação continuada de professores permanece ao longo da carreira com possibilidades de constante crescimento e em busca da auto-realização. A cada professor cabe a própria responsabilidade de constituir-se um educador em sua totalidade, através de um processo de automotivação e autorrealização.

Por isso, a Educação continuada é contínua! O que parece óbvio pela simples escrita das palavras. Mas não o é! A Educação continuada é permanente, e segue por toda a vida, pela/na possibilidade de desenvolvimento ao longo da existencialidade de cada indivíduo. Ela é contínua pela necessidade do ser humano de se renovar em saberes de vida e na vida pessoal. Ela é contínua quando se estabelecem motivos e intencionalidades de ser alguém melhor na vida, no sentido de estar em constante evolução e desejo de transcendência. Ela é contínua quando, acima de tudo, o professor encontra espaços em seu próprio contexto social, seja no ambiente familiar ou educativo, para a busca do autoconhecimento, com vistas a autorrealização.

REFERÊNCIAS

- ALONSO TAPIA, Jesus. **Motivar en la escuela, motivar en la familia**. Madrid: Morata, 2005.
- AMES, Carole A. Motivation: what teachers need to know. **Teachers College Record**, v. 91, n. 03, p. 409-421, jan./jun. 1990.
- ANDERMAN, Eric M.; MAEHR, Martin L. Motivation and schooling in the middle grades. **Review of Educational Research**, v. 64, n. 02, p. 287-309, jan./fev. 1994.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Estudo de caso: seu potencial na Educação . **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 51-54, 1984.
- ANTUNES, Denise Dalpiaz. **Relatos significativos de professores e alunos na Educação de jovens e adultos e sua auto-imagem e auto-estima**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- _____. **História de um saber docente**: Um memorial de Vida. Trabalho de Pesquisa Auto-Biográfica. In: IV Seminário Nacional de Pedagogia Universitária – Aprendizagem no Ensino Superior - RIES - Rede de Investigadores de Educação Superior, PUCRS; Porto Alegre, 2006.
- ARAÚJO, Elaine Sampaio; MIGUÉIS, Marlene da Rocha; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **O jogo como atividade: contribuições da Teoria Histórico-cultural**. 32º REUNIÃO ANUAL - ANPED, GT 20, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT20-5396--Int.pdf>. Acessado em: 1º/11/2011.
- BANDURA, Albert. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, 84, 191-215, 1977.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70, 2004.
- BOCK, Ana Maria Bahia; FURTADO, Odair; & TEIXERA, Maria de Lourdes T. **Psicologias**. Uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Editora Saraiva, 1997.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação** . Porto: Porto, 1994.
- BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos: Projeto Cooperação, 2001.
- BROWN, Guillermo. **Jogos Cooperativos**: teoria e prática. São Leopoldo: Sinodal, 2002.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini. Aprendizagens escolares em contextos competitivos. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004, p. 251-277.

CAMARGO, Dilan. **O abraço**. Disponível em: <http://www.dilancamargo.com/?apid=64&tipo=6&dt=0&wd=&titulo=O%20abra%E7o>. Acessado em: 1º/11/2011.

CASTRO, Marta Luz Sisson. Metodologia da Pesquisa Qualitativa: Revendo as Idéias de Edgon Guba. In: ENGERS, M. E. A. **Paradigmas e Metodologias de pesquisa em Educação : notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994, p. 53-64.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Porto Alegre: Artmed, 3. ed., 2010.

CUBERES, Maria Teresa Gonzalez. **El taller de los talleres**. Bos Aires: Estrada, 1989.

CUBERO, Luiz Nuñez; ALZINA, Rafael Bisquerra; MONTEAGUDO, José González; MOAR, Maria Carmen Gutiérrez. El papel de la institución educativa en la educación emocional. In: ASENSIO AGUILERA, José Maria; GARCÍA CARRASCO, Joaquín; NÚÑES CUBERO, Luis; LARROSA, Jorge. (Coordinadores). **La vida Emocional**. Las emociones y la formación de la identidad. Barcelona: Editorial Ariel, 2006, p.171-196.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. 12 ed., Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DECI, Edward. L. **Intrinsic motivation**. New York: Plenum Press, 1975.

_____; RYAN, Richard M. **Intrinsic Motivation and self determination in Human Behavior**. New York: Plenum Publishing Co, 1985.

_____. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227–268, sep./dec. 2000.

DELORS, Jacques. **Educação : um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Editora Cortez, 8. ed., 2003.

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

_____. Mudanças sociais e a função docente. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

FOSSATTI, Paulo. A motivação como elemento substancial para a produção de sentido na docência. In: SANTOS, Bettina Steren dos e CARREÑO, Ángel Boza. **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. **A produção de sentido na vida de educadores [manuscrito]: por uma logoformação.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio século XXI.** 5.ed. FNDE/PNLD. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

GOULART, Mônica Riet. **As espirais da subjetividade na inteireza do educador para a construção do seu processo autoformativo.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

HUÉ GARCIA, Carlos. **Bienestar docente y pensamiento emocional.** Madrid: Wolters Kluwer, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** São Paulo: Editora Perspectiva, 4. ed., 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, Saul Neves de. **Psicologia da Educação .** Coimbra: Quarteto editora, 2004.

LÓPEZ OCAÑA, Antonio Maria; ZAFRA JIMÉNEZ, Manuel. **A atenção à diversidade na Educação de jovens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa em Markentig: foco na decisão.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 3. ed., 2011.

MARCHAND, Helena. **Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso.** Coimbra: Quarteto Editora, 2001.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2. ed., 2008.

MASLOW, Abraham Harold. **Introdução à Psicologia do Ser.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Eldorado, 1970.

McCLELLAND David C. **Estudio de La Motivacion Humana.** Madrid: NARCEA S. A., 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, p. 9-29, 1998.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Educação ,** PUCRS, Porto Alegre, ano XXII, n. 37, p. 7-32, mar. 1999.

_____; GALIAZZI, Maria do Carmo. Um contínuo ressurgir de fênix: reconstruções discursivas compartilhadas na produção escrita. Porto Alegre: **Disciplina Análise Contextual Discursiva**, Curso de Pós-Graduação em Educação - PUCRS, 2006. (mimeo)

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 5 ed., 2002.

MOSQUERA, Juan José Mourino. **Vida adulta**: personalidade e desenvolvimento. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1987.

_____. Vida Adulta: Visão Existencial e Subsídios para Teorização. **Educação**, Porto Alegre, PUCRS, caderno n. 5, p. 94-112, 1982.

_____. **As ilusões e os problemas da vida**. Porto Alegre: Sulina, 1979.

_____. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1976.

_____. **Psicodinâmica do aprender**. Porto Alegre: Sulina, 1975.

MOSQUERA, Juan José Mourino; STOBÄUS, Claus Dieter **O mal-estar na Docência: causas e conseqüências. Relatório de pesquisa**. Porto Alegre, FACED, PUCRS, 2002.

_____. **Educação para a saúde**: desafio para as sociedades em mudança. Porto Alegre: Luzzato, 2. ed., 1984.

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

NUTTIN, Joseph. Problèmes de motivation humaine. Psychologie des besoins fondamentaux et des projets d'avenir. **Scientia**, 102, 1-12, 1967.

ORTIZ, Jesús Paredes. Aproximação teórica à realidade do jogo. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a Educação de adultos**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTRICH, Paul R. ; SCHUNK, Dale H. **Motivación en contextos educativos**. Teoría, investigación y aplicaciones. PEARSON EDUCACIÓN S. A.: Madrid, 2. ed., 2006.

PORTAL, Leda Lísia Franciosi. Ser pessoa: uma possibilidade viável? In: ENRICONE, Délcia (org.). **Professor como aprendiz: saberes docentes**. Edipucrs: Porto Alegre, p. 13-40, 2009.

_____. O Professor e o despertar de sua espiritualidade. In: In: ENRICONE, Délcia (org.). **Ser Professor**. Edipucrs: Porto Alegre, p. 109 - 124, 2002.

_____; FRANCISCONE, Fabiane. Contribuições da Educação continuada na construção da inteireza do ser. **Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, ano XXX, n. 3 (63), p. 557-569, set/dez, 2007.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

REZENDE, Bernardo Rocha de. **Transformando suor em ouro**. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

ROTTER, Julian. Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. **American Psychologist**, 45, 489-493, 1990.

SAIN-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe** com aquarelas do autor. Rio de Janeiro: Agir, 22ed., 1981.

SANTOS, Bettina Steren dos. **Interacción entre iguales y procesos de aprendizaje mediatizados por ordenador**. Análisis y intervención en contexto escolar. Série conhecimento. Teses e Dissertações. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003a.

_____. Vygostky e a teoria histórico-cultural. In: **Psicología e Educação : o significado do aprender**. LA ROSA, Jorge de. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003b.

SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz. Vida Adulta, Processos Motivacionais e Diversidade. **Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, ano XXX, n. 1 (61), p. 149-164, 2007.

SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz; SCHMITT, Rafael Eduardo. O Processo Motivacional na Educação Universitária. In: SANTOS, Bettina Steren dos e CARREÑO, Ángel Boza. **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

_____. **Teorias e indicadores motivacionais no ensino superior**. IX Seminário Internacional - RIES - Qualidade na Educação Superior: Indicadores e Desafios, Porto Alegre, out. 2010b.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SCHAIE, K. Warner; WILLS, Sherry, L. **Psicología de la Edad Adulta y la Vejez**. Madrid: Pearson, 2003.

SCHMITT, Rafael Eduardo. **Acadêmicos de Educação Física: perfil, motivações e o valor atribuído aos componentes formativos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SELIGMAN, Martin E. P.. **Felicidade Autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SHEEHY, Gail. **Novas passagens**. Um roteiro para a vida inteira. Rio de Janeiro:

Rocco, 1997.

SILVA, Maria Cecília Pereira. **A paixão de formar: da psicanálise à Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

SOUZA, Liliane Ferreira Neves Inglez de. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar em Revista**: Curitiba, n.36, p.95-107, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. 2011.

TORRES, Diego; BATISTA, A.; CUMBA SÁNCHEZ, Oney A. Cantar Hasta Morrir. **CD - Unplugged**. Buenos Aires: BMG - Ariola Argentina S. A., 4:32, 2004.

UNDURRAGA INFANTE, Consuelo. **Como aprenden los adultos?** Ediciones Universidad Católica de Chile: Santiago, 2004.

VALENTE, José Armando. Educação ou aprendizagem ao longo da vida? **Pátio**, anoVII, n. 31, p. 12-15, Porto Alegre, Artmed, ago./out. 2004.

VANDENPLAS-HOLPER, Christiane. **Desenvolvimento Psicológico na idade adulta e durante a velhice** (maturidade e sabedoria). *Desenvolvimento Psicológico*. 1. ed. Porto: ASA Editores, junho 2000.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEINER, Bernard. **Human Motivation. Mataphors**, Theories and Research. London: Sage Publication, 1992.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 3. ed., 2005.

YUS, Rafael. **Educação integral: Uma Educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZORZAN, Adriana Loss. **Consciência Espiritual e Social na Escola: processo educativo necessário para a formação humana**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Apêndice B – Roteiro de Entrevistas para o Grupo Focal

Apêndice C - Ficha de Avaliação das Oficinas Pedagógicas de Trabalho cooperativo **(OPTC)**.



 Termo de Consentimento livre e esclarecido

Estimado Professor!

Você está sendo convidado a participar voluntariamente de uma pesquisa intitulada “**OFICINAS PEDAGÓGICAS: UMA PROPOSTA DE MOTIVAÇÃO DOCENTE**”. A pesquisa tem o objetivo analisar quais são as repercussões das **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo** na motivação docente. Vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da PUCRS, no curso de Doutorado, esse estudo justifica-se pela necessidade de Educação continuada de professores, em qualquer instância educativa, a fim de promover um autoconhecimento aos educadores.

Sua opinião é fundamental para essa pesquisa, representando importante contribuição para o conhecimento do perfil do ambiente escolar onde você está atuando, além de possibilitar a informação dos níveis motivacionais de sua comunidade de professores. Se concordar em participar, você será solicitado a preencher um questionário inicial, no qual informará a sua satisfação e motivação ao trabalho educativo.

As informações concedidas não representam nenhum risco ou dano pessoal, sendo que os procedimentos adotados obedecerão aos princípios éticos explicitados pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguramos que todas as informações disponibilizadas durante a pesquisa serão tratadas de forma anônima e confidencial. Os responsáveis pela pesquisa comprometem-se em divulgar os dados somente através de publicações científicas.

Enfatizamos que o Sr.(a) terá a total liberdade para desistir de participar do estudo a qualquer momento, e que essa decisão não implicará em prejuízo ou desconforto pessoal.

A Pesquisadora, *Denise Dalpiaz Antunes*, RG n° 7018250568, a orientadora dessa pesquisa, *Dr. Bettina Steren dos Santos*, assim como o *Comitê de Pesquisa* da FACED/PUCRS, colocam-se inteiramente a disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário, através dos contatos abaixo indicados.

Eu, por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que recebi explicações claras e detalhadas quanto aos objetivos e finalidades do presente estudo, bem como de seus procedimentos. Afirmo, também, que fui esclarecido sobre a garantia de privacidade quanto às informações que forneci; que receberei uma via deste termo; que estou ciente de que os dados coletados serão divulgados apenas para fins científicos e que poderei retirar meu consentimento, a qualquer momento, se assim julgar necessário.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2010.

 Denise Dalpiaz Antunes*

 Assinatura do Participante

 Bettina Steren dos Santos

Pesquisadora: Denise Dalpiaz Antunes – (51) 8225-5485 – denise.dalpiaz@terra.com.br

Orientadora: Dr. Bettina Steren dos Santos – (51) 3320-3620 – R: 8253 – bettina@puhrs.br

*Doutoranda em Educação, Mestre em Educação pela PUCRS, Bolsista CAPES.

Roteiro de Entrevista para Grupo Focal

- 1 - O que foi mais importante durante a participação nas **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo**?
- 2 - Como você se sente após as **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo**?
- 3 - Quais aspectos **positivos** você destaca das **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo**?
- 4 - Quais aspectos **negativos** você salientaria nas **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo**?
- 5 - O que significou para você a participação nas **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo**?
- 6 - Qual temática ou OPTC foi mais significativa para você?
- 7 - Para você que tipo de trabalho, individual ou em grupo, ficou mais salientado nas **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo**?
- 8 - Você consideraria as **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo** como uma possibilidade de Educação continuada? Por que?

ANEXOS

Anexo A – Adaptação do Questionário de Fatores Motivacionais da Prática Docente na Educação Superior.

Anexo B – Dinâmica - "Um dia na vida de Frederico".

Adaptação do questionário

Fatores Motivacionais da Prática Docente na Educação Básica

Caros professores,

Este questionário é um instrumento que busca pesquisar as características de docentes que atuam na **Educação básica**, nas redes públicas e privadas. O mesmo se refere à satisfação e à motivação, bem como ao envolvimento com a prática educativa que o professor desenvolve, e as possibilidades de autoconhecimento. Essas informações são fundamentais para refletir, agir e qualificar nossas práticas pedagógicas, visando contribuir com a instituição de ensino em que trabalhamos e, conseqüentemente com a Educação de modo geral. Mas, acima de tudo, com a Educação continuada de docentes.

Salientamos que suas informações são extremamente importantes para esse estudo e garantimos, desde já, o seu anonimato e a privacidade das informações prestadas.

Lembre-se: a sinceridade de sua resposta fortalece nossa pesquisa.

Usando a escala abaixo, indique o seu grau de concordância com cada uma das afirmações referentes à sua prática profissional.

	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	INDIFERENTE	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE	
	1	2	3	4	5	
1.	Para mim, é mais importante poder trabalhar naquilo que me interessa do que ganhar muito dinheiro.	1	2	3	4	5
2.	Se me dizem, diante de meus colegas, que estou realizando mal uma tarefa, fico sem vontade de continuar fazendo-a.	1	2	3	4	5
3.	Atrai-me fazer coisas novas porque, mesmo que às vezes me saia mal, sempre aprendo.	1	2	3	4	5
4.	Ao terminar uma tarefa penso, sobretudo, no benefício que vou obter com a mesma.	1	2	3	4	5
5.	Se não sei como fazer alguma coisa, não a faço por medo de me sentir envergonhado.	1	2	3	4	5
6.	Sou dessas pessoas que deixam tudo para o último momento. Necessito de um prazo definido para cumprir minhas tarefas.	1	2	3	4	5
7.	Quando tenho que fazer uma tarefa difícil, mesmo que suponha mais trabalho, faço-a com mais vontade.	1	2	3	4	5
8.	Necessito que meu espaço físico esteja organizado para desempenhar meu trabalho.	1	2	3	4	5
9.	Frequentemente, antes de iniciar um trabalho, penso no que vou conseguir em troca do esforço empregado.	1	2	3	4	5
10.	Trabalho porque não tenho outra opção, pois, se pudesse, preferiria não ter que trabalhar.	1	2	3	4	5
11.	As maiores satisfações que tenho em meu trabalho são quando sinto que aprendo com o que faço.	1	2	3	4	5

12.	Sinto que na instituição que atuo como docente existe um clima de cooperação entre os professores e administradores.	1	2	3	4	5
13.	Sinto que meu crescimento e desenvolvimento pessoal são reconhecidos nas relações de trabalho da instituição que atuo como docente.	1	2	3	4	5
14.	Sinto-me motivado quando sou reconhecido pelos meus colegas e pela instituição na qual trabalho.	1	2	3	4	5
15.	Avaliações negativas dos estudantes sobre minhas aulas não me causam impacto.	1	2	3	4	5
16.	O senso de coletividade é valorizado na instituição onde atuo.	1	2	3	4	5
17.	Reconheço que minha família desempenhou um papel importante na minha formação profissional como docente.	1	2	3	4	5
18.	Os exemplos de bons professores me ajudaram na minha prática docente.	1	2	3	4	5
19.	Na minha prática docente prefiro atividades relacionadas à pesquisa do que ao ensino.	1	2	3	4	5
20.	Minha relação com os estudantes me traz muita satisfação.	1	2	3	4	5
21.	Desfruto mais quando organizo as aulas do que quando as ministro.	1	2	3	4	5
22.	Prefiro organizar atividades que exigem a participação dos estudantes do que me manter como o centro das atenções.	1	2	3	4	5
23.	Se meu departamento/instituição não exigisse, produziria menos do que atualmente faço.	1	2	3	4	5
24.	Considero que o ato de ensinar me satisfaz pessoalmente.	1	2	3	4	5
25.	Fico entusiasmado quando ensino.	1	2	3	4	5
26.	Acredito que o sucesso dos estudantes é influenciado pelo entusiasmo do professor.	1	2	3	4	5
27.	Participo de oficinas/cursos porque sinto que são importantes para meu crescimento profissional.	1	2	3	4	5
28.	O interesse dos estudantes é o que mais me preocupa enquanto professor.	1	2	3	4	5
29.	Reuniões e discussões com colegas são importantes para o meu desenvolvimento profissional.	1	2	3	4	5
30.	O programa das disciplinas é um fator importante na aprendizagem dos estudantes.	1	2	3	4	5
31.	Gostaria de ser um aluno das minhas próprias aulas.	1	2	3	4	5
32.	Acredito que é difícil trabalhar cooperativamente em minha profissão.	1	2	3	4	5
33.	Gosto de introduzir inovações nas minhas aulas.	1	2	3	4	5
34.	Considero que as tecnologias da informação e comunicação interferem nas minhas aulas.	1	2	3	4	5
35.	Sinto que a formação continuada é uma alternativa importante para a Educação no meu país.	1	2	3	4	5
36.	Acredito ser importante os encontros pedagógicos para minha prática docente.	1	2	3	4	5

B. Responda de acordo com o grau de satisfação em relação ao seu trabalho:
(Responda: Muito Insatisfeito, Insatisfeito, Indiferente, Satisfeito, Muito satisfeito)

MUITO INSATISFEITO INSATISFEITO INDIFERENTE SATISFEITO MUITO SATISFEITO
1 2 3 4 5

1.	Salário	1	2	3	4	5
2.	Benefícios à Saúde	1	2	3	4	5
3.	Benefícios para a aposentadoria	1	2	3	4	5
4.	Oportunidades acadêmicas	1	2	3	4	5
5.	Carga pedagógica	1	2	3	4	5
6.	Qualidade dos estudantes	1	2	3	4	5
7.	Espaços Físicos / Laboratórios (infra-estrutura)	1	2	3	4	5
8.	Autonomia e independência	1	2	3	4	5
9.	Relações profissionais com outras instituições	1	2	3	4	5
10.	Relações sociais com outras instituições	1	2	3	4	5
11.	Competência de colegas	1	2	3	4	5
12.	Apreciação e reconhecimento dos outros pelo meu trabalho	1	2	3	4	5
13.	Segurança no trabalho	1	2	3	4	5
14.	Relação com a administração	1	2	3	4	5
15.	Liderança departamental/setorial	1	2	3	4	5
16.	Liberdade para escolher as disciplinas que leciono	1	2	3	4	5
17.	Liberdade para determinar conteúdo a ser desenvolvido	1	2	3	4	5
18.	Apoio institucional às questões familiares	1	2	3	4	5
19.	Incentivo para avanço de carreira	1	2	3	4	5
20.	Apoio administrativo	1	2	3	4	5
21.	Satisfação geral	1	2	3	4	5

C. Informações demográficas

1. Faixa etária:

- até 30
- 31 a 40
- 41 a 50
- 51 a 60
- 61 a 70
- mais de 71

2. Gênero:

- Masculino
- Feminino

3. Área de formação inicial? _____

4. Área de Pós-Graduação _____

5. Titulação:

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

6. Quantos anos trabalha como docente?

- menos de 5 anos;
- de 6 a 10 anos;
- de 11 a 15 anos;
- de 16 a 20 anos;
- mais de 21 anos.

07. No decorrer da semana, quanto tempo você se ocupa na realização das seguintes atividades?

Atividade	Horas por semana					
	0	1-4	5-8	9-12	13-16	17-20
Planejando aulas						
Atividades em gabinete						
Corrigindo trabalhos						
Reuniões						
Tarefas Burocráticas						
Pesquisa, leituras e produção textual						
Comunicações por e-mail						
Tempo em sala de aula						

09. Atribua o grau de preferência para as seguintes atividades. Quanto mais próximo de “1” maior o seu grau de preferência. Quanto mais próximo de “9” menor será o seu grau de preferência.

MAIOR PREFERÊNICA									MENOR PREFERÊNCIA
<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>9</u>	

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Planejar aulas									
Atividades em gabinete									
Corrigir trabalhos									
Reuniões									
Tarefas Burocráticas									
Pesquisa, leituras e produção textual									
Comunicações por e-mail									
Tempo em sala de aula									
Tempo em Educação a distância									

UM DIA NA VIDA DE FREDERICO

Frederico, um menino de 12 anos, era um aluno de uma conceituada escola de 1º e 2º graus na cidade de Santa Maria/RS, onde cursava a 6ª série. Em função de uma transferência de seu pai, um funcionário público, Frederico e sua família passaram a residir em Porto Alegre. Os pais de Frederico, preocupados em lhe proporcionar uma boa Educação, fizeram questão de matricular o filho em uma escola igualmente conceituada na capital gaúcha.

No seu primeiro dia de aula em Porto Alegre, Frederico entrou em contato com várias pessoas da escola, que ao final do dia, expressaram as seguintes impressões sobre a maneira de ser deste novo aluno:

Relato da Maria, profª. de Língua Portuguesa: A impressão que tive de Frederico não foi das melhores. Ele me pareceu muito agitadinho, inquieto, ansioso! Já foi perguntando sobre a matéria, dizendo que já havia estudado na outra escola, que livro que usavam lá... Além disso, já chegou atrasado na primeira aula – e é do tipo tagarela, aquele que tem que sentar em “fila indiana”, por que senão, colega nenhum consegue prestar atenção na aula!

Relato do João, prof. de Ciências: Frederico me pareceu o equilíbrio perfeito entre o interesse e a concentração! Estava atento às minhas explicações sobre a matéria, perguntava quando não entendia e participava com significativas contribuições, o que representa uma sólida base de conhecimento. De fato, deve de ter vindo de uma escola muito conceituada.

Relato da Ana, funcionária da Secretaria: Sinceramente, o Frederico me decepcionou. Mostrou ser um daqueles alunos com os quais não adianta conversar. Durante o tempo que estivemos juntos, estava apático, parecia no “mundo da lua”, não adiantava querer conversar, ele nem respondeu às minhas perguntas direito. E eu que pensava que os meninos do interior fossem mais gentis e educados... doce ilusão!

Relato da Teresinha, profª. de Matemática: O Frederico é um daqueles alunos que nos deixa feliz em ser professor, em poder ensinar. É muito participativo, dinâmico, extrovertido. Sem falar do seu bom-humor! Nas atividades em grupo, revelou um apurado espírito de equipe, sendo cooperativo com os colegas. Além disto, foi muito prestativo e educado: até me ajudou a levar o material para a Sala dos Professores!

Relato do José, porteiro da escola: Nossa!... Chegou um pivete nesta escola! O guri chegou esbaforido, todo descabelado, uniforme amassado, e queria entrar depois que a sineta tinha batido, sem ao menos apresentar a Carteira Estudantil – afinal eu nem sabia que ele era aluno novo, né? Até ele conseguir me falar isto, armou um “entreveiro” antes! Disseram que ele veio de Santa Maria... não sei não! Tava mais pra ex-interno da FEBEM do que para menino do interior.

RELATO DO PRÓPRIO FREDERICO SOBRE O SEU PRIMEIRO DIA NA NOVA ESCOLA:

Puxa... Que sufoco! Agora eu entendo porque que falam em “cidade grande”, em “selva de pedra”...

Eu tentei fazer tudo certo: acordei cedinho, na hora que o pai e a mãe estavam saindo para trabalhar – eles me disseram para eu ficar tranquilo, que pontualmente às 07h30min, a Kombi escolar passaria para me pegar e me deixaria dentro da escola: eu tinha tempo parara, antes disso, me arrumar com calma e tomar café descansado.

Aí, eu estava saindo do banho quando o telefone tocou. Que surpresa! Eram os meus amigos de Santa Maria que estavam ligando para desejar “boa sorte” no meu primeiro dia de aula na capital. Eu suspeitei que iria me atrasar um pouquinho, mas estava tão bom “matar a saudade”, que eu não tinha coragem de desligar o telefone... tudo bem, eu não precisava tomar café, depois poderia comprar um lanche na hora do recreio.

Antes mesmo do horário combinado, eu já estava na frente do prédio aguardando a Kombi, só que já eram 07h45min, e nem sinal dela!!! Comecei a ficar angustiada. Será que este povo da capital não tem relógio? Resolvi que não ia ficar ali, plantado! Eu mais ou menos lembrava de qual ônibus eu deveria pegar para chegar na escola, e então, fui para a parada.

Só que antes de conseguir chegar na parada de ônibus, um pivete me atacou e levou minha carteira que estava no bolso! Fiquei sem dinheiro, sem nada... Bem, pelo menos, ele não levou a minha mochila! Só rasgou a minha blusa, e me sujei todo, porque rolei no chão, né?

Consegui pegar o ônibus, e o cobrador foi bem legal: ele até deixou eu passar por baixo da roleta. Quando cheguei na frente da escola, desci do ônibus correndo, quase fui atropelado! E pra completar, o tal do porteiro inventa de complicar a minha vida... parecia um “gorila”: queria que eu apresentasse a Carteira Estudantil, mas eu não tinha nada no bolso, quanto mais a tal da carteira! Eu já estava atrasado, e ele ainda me amarrando!

Por fim, o “gorila” me levou até a Secretaria para eu ver em que sala teria aula. Eu estava tentando me acalmar, me aquietar e tomar coragem para “encarar” a turma e a professora, só que a moça da secretaria não ficava quieta, me fazendo um monte de perguntas bobinhas, me tratando como se eu fosse um “juquinha do interior”.

Então, fui para a aula de português – ih!!! Isto não é bem meu “forte”. Tentei me inteirar, para ver se era o mesmo “esquema” do meu colégio anterior, mas a professora parecia não gostar muito das minhas perguntas... pra dizer a verdade, ela tinha uma cara muito séria mesmo! Eu puxei assunto com alguns colegas, por que queria saber onde era o banheiro, que horas era o recreio, e principalmente, onde eu poderia comer alguma coisa, porque depois de dois períodos daquela aula, eu já estava desmaiando de fome.

Até que enfim, chegou a tão esperada hora do recreio, ou melhor, do intervalo, por que aqui na capital, “recreio” é coisa de Jardim de Infância! Pude ir ao banheiro, consegui negociar com a tia do bar para pagar a merenda no dia seguinte, “matei” a fome, e ainda de tempo para conhecer um pouco dos colegas – inclusive, contei a minha “jornada do dia” para eles: contando, foi bem divertido!

A aula que tive logo após o intervalo, estava fascinante! Era sobre ecologia, buraco na camada de ozônio, estas coisas bem atuais, que a gente vê na TV, no jornal... inclusive, eu tinha eu tinha visto algo sobre o assunto na NET. Ah, o professor era meio carrancudo, mas sabia explicar muito bem.

E no final das contas, fechei meu dia com chave de ouro! A última aula foi de Matemática, e a professora trouxe uns exercícios muito legais, que eu já conhecia, até! Foi bom porque eu pude ajudar o pessoal, e fazer uma “média” com o grupo e com a professora. Eu estava tão feliz que tudo terminou bem, que até ajudei a professora a levar o material para a Sala dos Professores. Acho que me saí bem, no meu primeiro dia de aula na capital!