

O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais

The teacher and his subjectivity in process motivational

BETTINA STEREN DOS SANTOS*

DENISE DALPIAZ ANTUNES**

JUSSARA BERNARDI***



RESUMO – O presente artigo aborda elementos importantes a respeito do ser professor, as relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar e a relação com o autoconhecimento, a auto-estima, a auto-imagem e os processos motivacionais. A partir de estudos e pesquisas desenvolvidas com professores de instituições públicas e privadas de Porto Alegre, em 2006 e 2007, são feitas considerações sobre a motivação docente ressaltando que a formação continuada proporcionada pelas oficinas de autoconhecimento, parecem contribuir significativamente para elevar a motivação e promover o bem-estar do professor.

Descritores – Profissão docente; relações interpessoais; autoconhecimento; processos motivacionais.

ABSTRACT – The present article deals with important elements concerned being a teacher, the interpersonal relationships set at the school environment and the relation with self-knowledge, self-esteem, self-image and the motivational processes. Some considerations about teacher's motivation were made from studies and researches developed with public and private institution teachers in Porto Alegre between 2006 and 2007. It seems that the continued education given by the self-knowledge workshops contribute significantly to increase the motivation and to promote the teacher's well-being.

Key words – Teacher's occupation; motivation; self-knowledge; interpersonal relationships.

INTRODUÇÃO

O professor, atualmente, encontra um ambiente escolar repleto de desafios e assume responsabilidades advindas de todo o contexto social. Por um lado, a demanda de conhecimentos necessários ao exercício da profissão e a exigência pedagógica que impõe um conjunto de saberes a serem construídos pelos alunos. Por outro lado, os alunos que, na maioria das vezes, estão pouco interessados no que o educador tem a lhes oferecer e exigem propostas pedagógicas contextualizadas com as suas diferentes realidades.

Ao considerar as interfaces educativas, percebe-se um universo de relações interpessoais que tencionam a profissão docente: a desmotivação em sua práxis diária por motivos pessoais; um contexto de ensino que lhe remete ao mal-estar pelas interações estabelecidas com

os colegas de profissão, com os educandos, bem como com a equipe diretiva e pedagógica; e a realidade social em que está inserido.

Contudo, esses educadores precisam buscar alternativas pessoais que lhes proporcionem um caminho à auto-realização. Nesse processo, o autoconhecimento os levam à consciência de suas características, que por sua vez, lhes ressaltam o autoconceito (AC), resultado de uma auto-estima (AE) e uma auto-imagem (AI), bem estruturadas. Se o professor estiver ciente de suas qualidades, potencialidades e necessidades, se torna capaz de estabelecer metas e de traçar objetivos pessoais e profissionais, pelos quais, determinará seu nível de motivação.

Nesse sentido, a motivação é considerada um processo, caracterizado por um desejo internalizado de alcançar uma meta, portanto, constitui-se numa análise

* Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade de Barcelona. Professora da Faculdade de Educação da PUCRS. Coordenadora do grupo de pesquisa Processos Motivacionais em contextos educativos. *E-mail*: <bettina@pucrs.br>.

** Mestre em Educação (PUCRS). Especialista em Educação Infantil (FAPA), Licenciada em Educação Física (IPA). Professora da Rede Estadual de Ensino do RS.

*** Mestre em Educação (PUCRS). Especialista em Educação Infantil (FAPA), Licenciada em Matemática (UFRGS). Professora do Laboratório de Aprendizagem na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre.

Artigo recebido em: novembro/2007. Aprovado em: dezembro/2007.

de possibilidades de alcançar determinado propósito e a realização de certas ações planejadas para este fim. Para isso, existe uma infinidade de processos afetivos, comportamentais e cognitivos que estão associados na ativação do envolvimento da ação humana.

O SER PROFESSOR

Desvendar a figura do professor vai além das instâncias institucionais. É preciso uma retomada da função social e educacional do mesmo. Existia um profissional que constituía-se, acadêmica e culturalmente, num técnico para transmitir informações aos seus alunos. Hoje, o profissional docente tornou-se um mediador na construção do conhecimento e, conseqüentemente, tem que assumir novos papéis e responsabilidades no exercício da sua profissão.

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

Antunes (2007, p. 38) salienta

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

Mesmo sem perceber conscientemente, cada professor vai, na sua trajetória, internalizando conceitos e atitudes, que mais tarde, revelar-se-ão em sua práxis docente. Todas as aprendizagens que irá 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, para que a sua docência também seja portadora de identidade pessoal. Ou seja, é necessário ter em mente uma perspectiva subjetiva, 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 do educando.

A principal diferença profissional de cada professor se manifestará na retroalimentação que surge a partir da reflexão realizada. Ou seja, pensar em seu fazer peda-

gógico é avaliar sua prática e reconstruir suas ações educativas de forma autônoma. Nesta crítica pessoal, o professor retoma seus saberes construídos, sejam eles familiares, acadêmicos ou socioculturais, modificando a sua prática diária na sala de aula. Estes saberes revelam-se constitutivos na própria história de vida do educador.

Mosquera e Stobäus (2006, p.95), afirmam que

muitos são os problemas, de natureza matrimonial, profissional ou econômica, que fazem com que as pessoas possam ter suas crises existenciais. [...] nos evidenciam que estamos eternamente começando nossas vidas e reestruturando nossas relações.

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

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

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

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

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

Portal (2006, p. 116), corrobora que

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

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

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

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

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E O AUTOCONHECIMENTO DOCENTE

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

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

O início das relações interpessoais ocorre no ambiente familiar e se prolonga ao longo da vida, desde a infância e as primeiras aprendizagens escolares. Nos diferentes espaços de desenvolvimento humano caracterizados pela família, escola e sociedade, as relações são ampliadas e modificadas. Ao considerar a influência destes diferentes contextos para o estabelecimento de novas relações interpessoais, pode-se dizer que os processos de intercâmbios sociais e familiares anteriores podem funcionar de diferentes formas, tanto como inibidores e como facilitadores no processo de desenvolvimento afetivo-intelectual.

Neste amplo aspecto de construções pessoais em desenvolvimento humano, estão AI (auto-imagem) e AE (auto-estima) co-relacionadas. Onde uma revela a outra em identificações e percepções, mas, acima de tudo, por suas internalizações. A AI acaba por configurar e representar o que está estabelecido na AE. E, a AE, nesse mesmo sentido, é internalizada pelo que a AI percebe e constrói em ações sociais.

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

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

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

As construções corporais, que advêm de relações sociais, irão conferir experiências mentais e poderão apontar o início de cada movimento, bem como nossas habilidades e capacidades cinestésicas. Ou seja, as experiências corporais que se efetivarem na infância representarão uma única e pessoal imagem corporal. Distintas construções corporais, a partir de diferentes exercícios práticos motores, refletirão em uma auto-imagem também, única, pessoal. Este processo de aprendizagem do modelo corporal revela-se, pois, em sinestésias. Ou seja, em sensações corporais e estímulos produzidos por uma parte do corpo e percebidos por outra, quando nos referimos às construções cerebrais de nosso modelo corporal. Contudo, essas sensações e percepções, serão internalizadas e revelar-se-ão através da AI em cada ser humano.

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

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

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

A necessidade de estima conduz o ser humano a buscar a valorização e o reconhecimento por parte dos outros. Quando esta necessidade é satisfeita aparecem sentimentos de acolhimento, de confiança e de autovalor. Em caso contrário, originam-se sentimentos de inferioridade, de desamparo e de incapacidade. Nessa perspectiva, a auto-estima refere-se à valorização que uma

pessoa tem de si mesma, a crença acerca do próprio valor, originando certos sentimentos dela mesma, dos outros e do mundo. Segundo Polaino Lorente (2004, p.21), “a auto-estima não é outra coisa que a estimação de si mesmo, o modo como a pessoa se ama a si mesma”.

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

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

A construção de um AC, representa as ações sociais que se edificaram em construções internalizadas de AI e AE. Essas construções de AI e AE levam ao Autoconceito, por serem tão individualizadas revelam as diferenças de cada ser humano. Ou seja, as vivências sociais determinam a construção do *ser humano* em cada pessoa. Com isso, a auto-imagem e auto-estima podem não representar o ser real, e, sim, o que é percebido do social em cada um e por cada um individualmente.

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

A maneira como o professor percebe os acontecimentos em si mesmos, a crença a cerca de suas competências profissionais, pessoais e interpessoais, permitem um autoconhecimento. Se o docente possuir um bom nível de autoconhecimento docente torna-se

capaz de identificar os seus pensamentos, atitudes, expectativas e atribuições, tentando orientar o seu funcionamento no sentido de um maior bem-estar e realização profissional.

DEFINIÇÃO DE PROCESSOS MOTIVACIONAIS

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

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

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

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

O processo motivacional se desenvolve quando o indivíduo encontra motivos/significados, diz Huertas (2001). Por isso, faz-se necessário, conhecer as causas e os motivos que levam as pessoas a perseguirem seus objetivos. No ambiente educativo é preciso, sempre procurar motivos externos que perturbem e ativem a ação docente.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível a promoção de espaços de encontro do coletivo dos professores, de maneira que estes possam vivenciar atividades que tornem perceptíveis seus motivos pessoais, suas crenças sobre as capacidades pessoais, seus anseios e suas virtudes. Um trabalho cooperativo pode ser uma estratégia de desenvolvimento da motivação docente na medida em que contribui para o estabelecimento de relações sociais compartilhadas. Da mesma forma, atividades interativas que proporcionem o autoconhecimento, desenvolvam auto-imagem, auto-estima e motivação, ao passo que as relações interpessoais estabelecidas no ambiente de trabalho, favoreçam a construção da auto-imagem e auto-estima, já que o social é um dos indicadores do real autoconceito.

PESQUISANDO A MOTIVAÇÃO DOCENTE

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

Nesse caminho, diferentes investigações são realizadas pelo grupo de Pesquisa “Processos Motivacionais em Contextos Educativos”, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. No decurso de sua caminhada, destaca-se a pesquisa “AMPLIANDO FRONTEIRAS PARA A MOTIVAÇÃO DOCENTE”, cujo objetivo geral é analisar e descrever aspectos da motivação docente, dentro do contexto pedagógico, diagnosticando níveis de motivação e promovendo oficinas de autoconhecimento e divulgações reflexivas sobre a temática.

As questões que norteiam a presente pesquisa são: Como é a motivação antes e depois de implementar as Oficinas de autoconhecimento? Como é o mal-estar docente antes e depois de implementar as Oficinas de autoconhecimento? Como é a auto-imagem e a auto-estima antes e depois de implementar as Oficinas de autoconhecimento? Como as Oficinas de autoconhecimento repercutem nos sujeitos da pesquisa?

Durante a pesquisa desenvolvemos oficinas de autoconhecimento para propiciar vivências educativas que promovam a ação-reflexão-ação com os docentes participantes. Realizamos cinco oficinas de sessenta minutos com cada grupo. A primeira denomina-se: “O mapa dos afetos”, a seguinte sobre jogos cooperativos “Quem é o Jorge”, a terceira “Autonomia na escola: algo possível?”, posteriormente “Auto-estima, auto-imagem e motivação: um triângulo perfeito” e para concluir, a última oficina foi um trabalho com filmes que chamamos de “Cineforum”.

A investigação configura-se como estudo quantitativo. Na parte quantitativa (ainda em andamento), os dados são obtidos através da aplicação do Questionário de Motivação (Jesus, 1998), com respostas fechadas. No que diz respeito ao qualitativo, busca-se com relatos, opiniões e testemunhos de docentes de três escolas (duas públicas e uma privada) do município de Porto Alegre/RS, Brasil, apreender conceitos e concepções sobre sua prática pedagógica, sua motivação, suas percepções de auto-imagem e auto-estima e o trabalho cooperativo como proposta motivadora à profissão docente.

Na análise de dados utiliza-se a análise Estatística Descritiva e Inferencial (na parte quantitativa), para as respostas fechadas do Questionário de Motivação (em andamento). Já os dados qualitativos obtidos pelos registros em Diários de Campo, com apontamentos das falas e observações descritivas dos encontros realizados com os docentes, estão sendo analisados através da técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2004), emergindo as seguintes categorias até o momento:

(1) Concepções iniciais que os sujeitos trazem sobre o tema motivação: os docentes apontam como *certezas*, que a motivação é essencial para a vida de ser humano, ela é interna e está relacionada com os objetivos da vida (metas). Assim, podemos constatar que essas idéias iniciais estão associadas às concepções apresentadas pelos autores que estudam a motivação; sobre as *dúvidas*, manifestaram, quase que na totalidade, o interesse por saber como motivar os seus alunos, ou seja, procuram por um método que desenvolva a motivação dos mesmos. Com essas idéias, revelou-se a necessidade de vivências, individuais e em grupo, constituídas de distintos momentos educativos, que auxiliem a compor novos conceitos sobre motivação pessoal, refletindo em seu educando.

(2) Relações entre mal-estar docente e motivação: nas três instituições, percebe-se que os docentes apresentam um alto índice de mal-estar profissional, aspectos já estudados por Esteve (2004) e Jesus (2007). Constatamos que esta situação levou os docentes à busca por soluções simplistas e eficazes para serem aplicadas na

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

(3) Relações entre a auto-imagem, auto-estima e motivação: são fruto de relações tanto interpessoais como intrapessoais estabelecidas, ao longo de sua existência com as pessoas que interagem nos diferentes ambientes: a família, a escola e a sociedade. Nas oficinas oferecidas, percebe-se que os docentes apresentam, inicialmente, dificuldade em parar para refletir e se expor. Essa interação proporcionou o autoconhecimento e uma nova percepção em relação aos colegas, tornando as relações mais positivas. Desta forma, acreditamos que as relações interpessoais, no ambiente de trabalho, favorecem à construção da auto-imagem e auto-estima, já que o social é um dos indicadores do real autoconceito, um quadro-síntese que a pessoa faz de si, ou seja, a visão que tem a respeito de si mesmo. A auto-imagem caracteriza-se em uma fotografia dinâmica que nasce do que nos dizem, depois decorre do auto-reconhecimento, conectadas diretamente, desenvolvendo-se a partir de como dizem que somos, depois de nossas aprendizagens no contato com o contexto, sofrendo intensa inter-influência com/nas experiências no meio (MOSQUERA, 1984; MOSQUERA e STOBÄUS, 1984).

(4) Cooperação para a motivação na profissão: a partir da realização das oficinas de autoconhecimento, alguns docentes apresentaram dificuldades em realizar um trabalho cooperativo, manifestando incompatibilidades em atuar conjuntamente com colegas, sem chegar a um consenso para concluir tarefas propostas e, conseqüentemente, a concepções de cooperação. Entende-se que a prática de trabalhos cooperativos configura-se como referência a novos ambientes de integração, criatividade, ludicidade e inclusão, acima de tudo, negociador e motivador. Criar oportunidades que possam proporcionar novos conhecimentos através de momentos agradáveis e saudáveis, contribui para novas relações sociais compartilhadas, transformadas e transformadoras.

Já outros participantes demonstraram facilidade em negociar com os colegas, envolvendo-se com a atividade e mostrando-se motivados. Compor práticas pedagógicas

motivacionais a partir de trabalhos cooperativos não apresenta fórmulas especiais, tampouco, receitas prontas para um distinto processo educativo. Mas, compreende a consciência de que podemos compor aprendizagens significativas também de modo cooperativo, reconhecendo as inúmeras possibilidades de participar de forma ativa, em cada prática pedagógica, propondo participação e inclusão de todos, e, ainda, com mudanças simples e processuais das regras e estruturas de cada tarefa, ou em cada processo de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

Segundo Jesus (2004, p.45):

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

O trabalho cooperativo entre os professores exige que os mesmos estejam abertos para aceitar e desen-

volver as idéias dos colegas, reconhecendo a sua importância. No entanto, trabalhar cooperativamente pode representar uma caminhada um tanto árida, se o entendimento de cooperação por parte do educador não estiver internalizado e as práticas pedagógicas estiverem arraigadas em concepções competitivas, que apontem sempre a um vencedor, não importando de que forma isso aconteça.

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

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

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

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

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

Nesse sentido, a formação continuada proporcionada pelas oficinas de autoconhecimento, realizadas durante esta pesquisa, parecem contribuir significativamente para elevar a motivação e promover o bem-estar do professor.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Denise Dalpiaz. **Relatos significativos de professores e alunos e sua auto-imagem e auto-estima**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- BERNARDI, Jussara. **Alunos com discalculia**: o resgate da auto-estima e da auto-imagem através do lúdico. 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- HUERTAS, Juan Antonio. **Motivación**: querer aprender. Buenos Aires: Aiqué, 2001.
- JESUS, Saul Neves de. **Bem-estar dos professores**. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora, 1998.
- _____. **Professor sem stress**: realização e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- _____. **Psicologia da educação**. Coimbra: Quarteto, 2004.
- MOSQUERA, Juan J. **Psicodinâmica do aprender**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1984.
- _____. A motivação humana na concepção de Abraham H. Maslow. In: MOREIRA, Marco A. et al. **Aprendizagem**: perspectivas teóricas. Porto Alegre: Editora da Universidade/PADES/UFRGS/PROGRAD, 1985.
- _____. **Vida adulta, personalidade e desenvolvimento**. Porto Alegre: Sulina, 1987.
- MOSQUERA, Juan J.; STOBÄUS, Claus Dieter. **Educação para a saúde**. Porto Alegre: DC Luzzatto, 1984.
- _____. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais. In: ENRICONE, Dêlcia (Org.). **Ser professor**. 5. ed. Porto Alegre: Edipucrs, p. 91-107, 2006.
- PORTAL, Leda Lísia Franciosi. O professor e o despertar de sua espiritualidade. In: ENRICONE, Dêlcia (Org.). **Ser professor**. 5. ed. Porto Alegre: Edipucrs, p. 109-123, 2006.
- SANTOS, Bettina, Steren dos; ANTUNES, Denise, D. Vida adulta, processos motivacionais e diversidade. **Educação**, ano XXX, n. 61, p. 149-164, jan./abr. 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MIRRAS, Mariana. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação escolar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 2. p. 209-222.
- POLAINO LORENTE, Aquilino. **Familia y autoestima**. Barcelona: Ariel, 2004.
- MASLOW, Abraham H. **Introdução à psicologia do ser**. Rio de Janeiro: Eldorado, [s.d.].
- SCHILDER, Paul. **A imagem do corpo**: as energias construtivas de psique. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.