ISSN: 2358-8829

AUTOMOTIVAÇÃO COMO FATOR COLABORADOR NA MELHORIA DA QUALIDADE DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DE PROFESSORES

Alysson Emanuel de Sousa Nogueira [1]
Amanda Cristina Lustosa Simões Brunet [2]
Everson Vagner de Lucena Santos [3]
Osvambergh Oliveira [4]
Rozeane Pereira Lustosa [5]
Kilmara Rodrigues dos Santos[6]

1. INTRODUÇÃO

A escola contemporânea é um espaço de construção de conhecimentos, desenvolvimento humano e interação social. Para além do ensino dos conteúdos curriculares, o cotidiano escolar envolve relações entre professores, estudantes, gestores, famílias e demais integrantes da comunidade, exigindo dos profissionais da educação competências que articulem conhecimentos pedagógicos, atitudes éticas, capacidade de diálogo e equilíbrio emocional.

Nesse contexto, a qualidade das relações interpessoais constitui uma dimensão importante do trabalho docente. A convivência entre profissionais com diferentes experiências, expectativas, percepções e modos de agir demanda disponibilidade para o diálogo, respeito às diferenças, cooperação e capacidade de lidar com situações de tensão. Tais exigências tornam necessário reconhecer que a prática pedagógica não se limita ao domínio de conteúdos e metodologias, pois também envolve a dimensão emocional e relacional dos sujeitos que ensinam e aprendem.

A automotivação, compreendida neste estudo como a capacidade de mobilizar razões pessoais e profissionais para orientar a ação, persistir diante de dificuldades e retomar objetivos significativos, apresenta-se como uma competência que pode contribuir para o enfrentamento dos desafios cotidianos da docência. Ela não significa manter-se permanentemente entusiasmado, ignorar sentimentos negativos ou assumir

[1] Psicólogo, Especialista - UNIFIP, alyssonpsi78@gmail.com;
[2] Secretária de Educação Municipal. Especialista - FIP, acls_15@yahoo.com.br;
[3] Técnico da Rede Municipal. Especialista - UFPB, eversonmaa@gmail.com;
[4] Técnico da Rede Municipal. Especialista - UNIFIP, bergholiveirast@gmail.com;
[5] Técnico da Rede Municipal. Mestre em ciências da educação – FATEC, rozeanelustosa@gmail.com.
[6] Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal com MBA - IFRO, kywmarasantos@gmail.com

individualmente a responsabilidade por problemas institucionais. Ao contrário, envolve reconhecer as próprias emoções, compreender limites, identificar possibilidades de ação e construir estratégias para agir de maneira consciente diante das circunstâncias.

A discussão sobre motivação encontra respaldo na Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Ryan e Deci (2000), segundo a qual a qualidade da motivação humana se relaciona às necessidades psicológicas de autonomia, competência e pertencimento. Essa perspectiva permite compreender que o envolvimento profissional não depende exclusivamente de características individuais, mas também das condições e relações estabelecidas no ambiente de trabalho.

No campo educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla competências relacionadas ao autoconhecimento, ao autocuidado, à empatia, à cooperação, à responsabilidade e à cidadania. Embora o documento tenha como foco as aprendizagens dos estudantes, seus princípios também oferecem referências para a reflexão sobre as relações que os educadores constroem e sobre a coerência entre os valores promovidos pela escola e as práticas vivenciadas em seu cotidiano.

É nessa perspectiva que se insere a pesquisa-intervenção desenvolvida com 32 professores do Ensino Fundamental da Escola Municipal Maria Celeste Pires Leite, em Catingueira, Paraíba, ao longo do ano letivo de 2025. A iniciativa partiu da aplicação de um questionário aos docentes, cujas respostas subsidiaram a realização de palestras e oficinas sobre automotivação e competências socioemocionais. As atividades foram articuladas aos planejamentos regulares, favorecendo momentos de reflexão, compartilhamento de experiências e discussão sobre as relações interpessoais no contexto escolar.

A relevância da experiência reside na compreensão de que cuidar das relações humanas na escola requer oportunidades de formação que considerem os professores como sujeitos de emoções, necessidades, expectativas e potencialidades. Ao reconhecer a importância de sua dimensão socioemocional, a instituição pode ampliar as possibilidades de colaboração, fortalecer os vínculos profissionais e criar condições mais favoráveis à realização do trabalho pedagógico.

Diante desse cenário, o objetivo geral deste artigo é analisar as contribuições do desenvolvimento da automotivação para a melhoria da qualidade das relações interpessoais entre professores do Ensino Fundamental, tomando como referência a

ISSN: 2358-8829

pesquisa-intervenção realizada na Escola Municipal Maria Celeste Pires Leite, em Catingueira–PB, em 2025.

Como objetivos específicos, busca-se: compreender a automotivação como componente das competências socioemocionais relacionadas ao exercício da docência; descrever as etapas da pesquisa-intervenção e as estratégias formativas desenvolvidas; discutir as contribuições percebidas para o reconhecimento das emoções, a reflexão sobre atitudes cotidianas e o fortalecimento do trabalho colaborativo; e refletir sobre a inserção da formação socioemocional nos processos de planejamento e desenvolvimento profissional docente.

2. METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

2.1 Caracterização da pesquisa

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso associado a uma intervenção formativa. A investigação foi realizada durante o ano letivo de 2025, na Escola Municipal Maria Celeste Pires Leite, situada no município de Catingueira, estado da Paraíba, e contou com a participação de 32 professores do Ensino Fundamental.

A escolha da abordagem qualitativa fundamenta-se no interesse em compreender percepções, experiências e atitudes relacionadas à automotivação e às relações interpessoais no ambiente escolar. Essa perspectiva permite analisar os significados atribuídos pelos participantes às situações vivenciadas e às possibilidades de transformação de suas práticas, sem reduzir o fenômeno investigado a indicadores exclusivamente numéricos.

O estudo de caso mostrou-se adequado por possibilitar a análise de uma experiência delimitada institucionalmente, considerando suas características, estratégias de intervenção e contribuições percebidas no contexto em que ocorreu. A pesquisa-intervenção, por sua vez, articulou a identificação de necessidades formativas à realização de atividades voltadas à reflexão e ao desenvolvimento profissional.

A investigação foi orientada pela seguinte questão: como o desenvolvimento da automotivação, trabalhado em ações formativas com professores do Ensino Fundamental, pode contribuir para a melhoria das relações interpessoais no contexto escolar?

2.2 Participantes e contexto da investigação

Participaram da experiência 32 professores do Ensino Fundamental vinculados à Escola Municipal Maria Celeste Pires Leite, em Catingueira–PB. A escolha desse grupo relacionou-se ao interesse em desenvolver ações formativas que contemplassem a dimensão socioemocional do trabalho docente e as necessidades identificadas no cotidiano institucional.

O contexto da pesquisa foi compreendido como um espaço de convivência profissional no qual as relações interpessoais, o planejamento pedagógico e a atuação coletiva integram a organização do trabalho educativo. A intervenção buscou valorizar as experiências dos professores, reconhecendo-os como sujeitos capazes de analisar suas práticas, identificar desafios e construir estratégias de aprimoramento.

2.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de informações

A coleta inicial de informações ocorreu por meio de um questionário simples aplicado aos professores participantes. O instrumento teve a finalidade de identificar percepções e necessidades relacionadas à automotivação e às relações interpessoais, oferecendo subsídios para a organização das ações formativas.

As respostas direcionaram para a realização de palestras e oficinas com foco na reflexão sobre as competências socioemocionais no exercício da docência. A proposta não se restringiu à apresentação conceitual do tema, procurando relacioná-lo às situações cotidianas da escola, ao reconhecimento das emoções e à análise das atitudes adotadas diante de desafios profissionais.

Para a sistematização dos procedimentos, a experiência pode ser compreendida em três momentos articulados:

1. **Diagnóstico inicial:** aplicação do questionário e identificação das necessidades formativas apontadas pelos professores.
2. **Intervenção formativa:** realização de palestras e oficinas voltadas à automotivação, ao reconhecimento das emoções, à identificação de limites e potencialidades e à reflexão sobre a convivência profissional.

3. **Articulação com o planejamento pedagógico:** incorporação das reflexões aos momentos regulares de planejamento, com incentivo ao compartilhamento de experiências, à colaboração e à construção de ações coletivas.

2.4 Estratégia de intervenção

A intervenção teve como eixo o desenvolvimento da automotivação enquanto competência relacionada ao autoconhecimento, à autorregulação e à capacidade de mobilizar recursos pessoais para enfrentar situações profissionais.

As palestras foram utilizadas como espaços de sensibilização e fundamentação conceitual, permitindo discutir a relevância das competências socioemocionais no trabalho docente.

As oficinas, por sua vez, favoreceram a reflexão sobre experiências cotidianas, o reconhecimento de emoções e a identificação de possibilidades de ação diante de situações desafiadoras.

A proposta contemplou quatro dimensões principais:

- **Autoconhecimento:** reconhecimento de emoções, necessidades, limites e potencialidades.
- **Autorregulação:** reflexão sobre respostas emocionais e busca de atitudes mais conscientes diante de conflitos e dificuldades.
- **Automotivação:** fortalecimento do sentido atribuído ao trabalho, identificação de objetivos e mobilização de estratégias para enfrentar desafios.
- **Colaboração:** compartilhamento de experiências, escuta, diálogo e construção de alternativas coletivas para situações vivenciadas na escola.

A associação dessas dimensões aos planejamentos regulares buscou favorecer a continuidade das reflexões e sua relação com a prática pedagógica. O planejamento foi considerado não apenas um momento de organização curricular, mas também uma oportunidade de diálogo entre os profissionais e de construção coletiva de estratégias educativas.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Automotivação e desenvolvimento profissional docente

A motivação constitui um elemento importante para compreender por que as pessoas iniciam, sustentam ou modificam suas ações. No trabalho docente, ela pode estar relacionada ao compromisso com a aprendizagem, à identificação com a profissão, à percepção de competência, à autonomia na realização das atividades e à qualidade das relações estabelecidas no ambiente profissional.

Ryan e Deci (2000), ao discutirem a Teoria da Autodeterminação, distinguem diferentes formas de motivação e destacam que a qualidade do envolvimento depende das condições em que a ação se desenvolve. A autonomia, a percepção de competência e o pertencimento favorecem formas mais autodeterminadas de participação, enquanto contextos excessivamente controladores podem comprometer o bem-estar e o envolvimento das pessoas. Essa compreensão é particularmente relevante para a docência, atividade que exige iniciativa, tomada de decisões, adaptação e interação permanente.

A automotivação, nesse sentido, pode ser entendida como a mobilização consciente de recursos pessoais para manter o compromisso com objetivos significativos, avaliar alternativas e responder aos desafios de maneira reflexiva. Ela envolve reconhecer o sentido do trabalho, identificar conquistas, aprender com dificuldades e desenvolver estratégias para lidar com situações que provocam frustração, insegurança ou desânimo. Entretanto, é necessário diferenciar automotivação de uma exigência permanente de produtividade ou positividade. O professor pode sentir cansaço, desmotivação e preocupação sem que isso represente ausência de compromisso profissional. A formação socioemocional precisa acolher essas experiências e possibilitar a reflexão sobre as condições de trabalho, os limites pessoais e os recursos institucionais disponíveis.

Assim, o fortalecimento da automotivação não deve ser tratado como solução isolada para dificuldades decorrentes de sobrecarga, falta de recursos, conflitos organizacionais ou ausência de reconhecimento. Seu potencial se amplia quando associado a condições de trabalho adequadas, participação nas decisões, apoio da gestão e relações profissionais pautadas pelo respeito.

3.2 Competências socioemocionais e relações interpessoais na escola

As competências socioemocionais envolvem conhecimentos, habilidades e atitudes mobilizados para reconhecer emoções, compreender perspectivas, estabelecer relações, enfrentar desafios e tomar decisões responsáveis. No contexto escolar, essas competências contribuem para a construção de ambientes em que o diálogo, a cooperação e o respeito às diferenças sejam componentes efetivos da convivência.

Justo e Andretta (2020), ao investigarem habilidades sociais educativas e regulação emocional em professores, discutem a relevância dessas dimensões para a qualidade das relações entre docentes e estudantes e para o clima de sala de aula. O estudo reforça a importância de considerar as competências socioemocionais como parte da reflexão sobre a prática profissional dos educadores.

Entre as competências relacionadas à convivência escolar, destacam-se o autoconhecimento, a autorregulação, a empatia, a comunicação respeitosa, a cooperação e a capacidade de lidar com conflitos. Essas habilidades não eliminam divergências, mas podem favorecer formas mais construtivas de enfrentá-las, evitando que diferenças de opinião sejam automaticamente transformadas em rupturas relacionais.

A BNCC, ao estabelecer as competências gerais relacionadas ao autoconhecimento e autocuidado, à empatia e cooperação e à responsabilidade e cidadania, destaca a importância de reconhecer emoções, exercitar o diálogo e agir de maneira responsável nas relações sociais (BRASIL, 2018).

Embora as competências previstas na BNCC estejam orientadas à formação dos estudantes, sua concretização exige coerência entre as intenções pedagógicas e as experiências vividas na escola. Nesse sentido, os professores também necessitam de oportunidades para desenvolver práticas de escuta, colaboração, reconhecimento emocional e resolução dialogada de conflitos.

As relações interpessoais não dependem apenas da disposição individual. São construídas nas interações cotidianas e influenciadas pela organização institucional, pelos estilos de liderança, pelas condições de trabalho e pelos espaços disponíveis para planejamento coletivo. Dessa forma, a formação socioemocional deve ser compreendida como uma responsabilidade compartilhada entre os profissionais e a instituição escolar.

3.3 O professor como mediador das relações humanas

A docência é uma atividade relacional. O professor estabelece vínculos com estudantes, dialoga com famílias, compartilha decisões com colegas e participa de processos coletivos de organização do ensino. Por isso, sua atuação envolve não somente conhecimentos disciplinares, mas também a capacidade de interpretar situações, comunicar expectativas, escutar diferentes perspectivas e construir alternativas diante de problemas.

Freire (1996), ao discutir os saberes necessários à prática educativa, enfatiza a importância do diálogo, do respeito à autonomia dos educandos e da reflexão crítica sobre a prática. Essa perspectiva permite compreender que a dimensão humana do ensino não é um complemento secundário, mas parte constitutiva de uma educação comprometida com a formação dos sujeitos.

Na convivência escolar, o professor atua como mediador quando procura compreender os motivos de um conflito, considera os envolvidos e favorece a construção de soluções responsáveis. Para isso, o reconhecimento das próprias emoções torna-se relevante: identificar sinais de irritação, frustração ou insegurança pode ampliar a possibilidade de escolher respostas menos impulsivas e mais adequadas às necessidades da situação.

Essa capacidade reflexiva também pode repercutir nas relações entre os próprios docentes. Quando os profissionais encontram espaços para compartilhar experiências, discutir dificuldades e reconhecer suas potencialidades, ampliam as oportunidades de aprendizagem coletiva. O trabalho colaborativo, portanto, não se resume à divisão de tarefas, mas pressupõe confiança, corresponsabilidade e disposição para aprender com os pares.

3.4 Formação continuada e valorização da dimensão emocional do trabalho

A formação continuada constitui um espaço para problematizar a prática, atualizar conhecimentos e construir respostas coletivas aos desafios educacionais. Quando incorpora a dimensão socioemocional, pode contribuir para que os professores reconheçam suas necessidades, analisem situações cotidianas e desenvolvam estratégias de convivência e cooperação.

Tardif (2014) destaca a natureza plural dos saberes docentes, constituídos ao longo da formação, da experiência e do exercício profissional. Essa compreensão favorece a

valorização dos conhecimentos construídos pelos professores em suas trajetórias e o reconhecimento de que a formação ganha significado quando dialoga com os problemas reais do trabalho.

Nessa perspectiva, palestras e oficinas sobre automotivação podem oferecer estímulos iniciais à reflexão, mas sua contribuição tende a ser mais consistente quando articulada a processos contínuos de acompanhamento e planejamento. A realização de atividades pontuais, sem continuidade, pode limitar a consolidação das aprendizagens e sua incorporação às práticas profissionais.

A inserção de momentos de reflexão socioemocional nos planejamentos regulares permite discutir situações concretas, compartilhar estratégias, analisar dificuldades e pactuar formas de colaboração. Essa articulação também evita que o tema seja tratado como responsabilidade exclusivamente individual, reconhecendo a influência da cultura institucional e das condições de trabalho na qualidade das relações.

Portanto, investir na formação socioemocional dos professores significa reconhecer que o desenvolvimento profissional envolve dimensões cognitivas, pedagógicas, éticas e relacionais. A escola que valoriza tais dimensões amplia as possibilidades de construir um ambiente acolhedor, participativo e comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento integral.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Reconhecimento da automotivação como dimensão do trabalho docente

A experiência realizada com os 32 professores da Escola Municipal Maria Celeste Pires Leite permitiu desenvolver uma discussão formativa sobre a importância da automotivação no cotidiano escolar. A aplicação inicial do questionário ofereceu subsídios para identificar necessidades e orientar as atividades posteriores, aproximando a proposta formativa das demandas percebidas pelos participantes.

Os resultados são apresentados em percentuais, conforme os dados disponibilizados, e interpretados à luz dos pressupostos teóricos de Ryan e Deci (2000), Freire (1996), Tardif (2014) e das competências gerais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). A discussão considera que as respostas expressam percepções dos professores e podem contribuir para identificar potencialidades e

necessidades formativas, sem representar, isoladamente, medidas objetivas de comportamento ou de desempenho profissional.

4.1 Percepções sobre a importância da automotivação para o exercício da docência

Na primeira questão, que investigou a importância da automotivação para o exercício da docência, 71% dos participantes consideraram essa competência muito importante, por contribuir para enfrentar desafios e manter o compromisso com o trabalho. Os outros 29% avaliaram-na como parcialmente importante, reconhecendo que existem outros fatores que influenciam a atuação profissional. Não houve indicação da alternativa que considerava a automotivação pouco importante.

Essa percepção encontra respaldo na Teoria da Autodeterminação, de Ryan e Deci (2000), segundo a qual a qualidade da motivação está relacionada a condições como autonomia, percepção de competência e pertencimento.

4.2 Desafios que interferem na motivação profissional

A segunda questão investigou as situações do cotidiano escolar que mais interferem na motivação profissional. Os resultados indicaram que 48% dos participantes apontaram as dificuldades pedagógicas e os desafios relacionados à aprendizagem dos estudantes. Outros 32% destacaram a sobrecarga de trabalho, os conflitos e a falta de reconhecimento, enquanto 20% identificaram poucas oportunidades de diálogo, colaboração e participação nas decisões escolares.

Os resultados dialogam com Ryan e Deci (2000), especialmente no que se refere à importância das condições contextuais para a qualidade da motivação. Também reforçam a necessidade de compreender o professor como um profissional que mobiliza conhecimentos, experiências e recursos emocionais diante de demandas complexas, conforme a perspectiva dos saberes docentes discutida por Tardif (2014).

4.3 Reconhecimento das emoções e mediação de conflitos

Na terceira questão, 59% dos professores afirmaram que reconhecer as próprias emoções contribui para compreender os sentimentos e agir com mais equilíbrio diante

dos conflitos. Outros 36% consideraram que essa contribuição depende da situação e das pessoas envolvidas. Apenas 5% declararam não perceber uma relação significativa entre o reconhecimento emocional e a mediação de conflitos.

A perspectiva de Freire (1996), ao valorizar o diálogo, o respeito e a reflexão crítica sobre a prática educativa, contribui para compreender que as relações interpessoais exigem disposição para reconhecer o outro como sujeito e construir alternativas por meio da interação. Da mesma forma, as competências gerais da BNCC relacionadas ao autoconhecimento, à empatia e à cooperação oferecem referências para a reflexão sobre a convivência no ambiente educacional (BRASIL, 2018).

4.4 Atitudes que favorecem relações interpessoais respeitosas

A quarta questão investigou quais atitudes os participantes consideravam mais importantes para favorecer relações interpessoais respeitosas entre os professores. Os resultados apontaram que 41% escolheram o diálogo, a empatia e o respeito às diferenças; 27% destacaram o cumprimento das responsabilidades individuais e o respeito às normas institucionais; e 32% indicaram a importância de evitar discussões e manter uma relação estritamente profissional com os colegas.

A perspectiva freireana de educação contribui para essa discussão ao destacar o diálogo como elemento constitutivo das relações educativas (FREIRE, 1996). Em uma instituição escolar, o respeito não depende da ausência de discordâncias, mas da capacidade de lidar com diferenças de maneira ética e construtiva.

Os resultados apontam, portanto, para a necessidade de fortalecer práticas de comunicação respeitosa, escuta ativa e mediação de conflitos, de modo que as relações profissionais sejam sustentadas tanto pelo cumprimento das responsabilidades quanto pela cooperação e pelo reconhecimento das diferenças.

4.5 Trabalho colaborativo e melhoria do ambiente escolar

Na quinta questão, os participantes foram consultados sobre a contribuição do trabalho colaborativo para a melhoria do ambiente escolar. Conforme os dados fornecidos, 41% escolheram a alternativa que relacionava a colaboração à troca de experiências, à cooperação e à resolução conjunta de problemas; 36% destacaram a

divisão de tarefas e o cumprimento das atividades planejadas; e 23% consideraram que cada professor deveria resolver individualmente suas dificuldades.

Tardif (2014) contribui para essa discussão ao reconhecer que os saberes docentes são constituídos por diferentes fontes e experiências profissionais. Nesse sentido, o compartilhamento de práticas e conhecimentos pode ampliar as possibilidades de aprendizagem entre professores e favorecer a construção de respostas pedagógicas mais contextualizadas.

4.6 Oportunidades de compartilhamento de experiências entre os professores

Na sexta questão, 59% dos participantes afirmaram encontrar frequentemente oportunidades para compartilhar experiências e dificuldades com os colegas, especialmente durante os planejamentos e em outros momentos de diálogo. Outros 36% disseram que isso ocorre às vezes, principalmente diante de necessidades específicas, enquanto 5% relataram que raramente encontram essas oportunidades.

O resultado indica que mais da metade dos respondentes percebe a existência de espaços frequentes de compartilhamento profissional. Essa condição constitui uma potencialidade para o desenvolvimento de práticas colaborativas e para a continuidade de ações formativas relacionadas às competências socioemocionais.

4.7 Planejamento coletivo como estratégia de fortalecimento das relações profissionais

Na sétima questão, 48% dos professores apontaram que o planejamento coletivo fortalece as relações profissionais ao promover diálogo, participação e construção de objetivos comuns. Outros 31% destacaram sua contribuição para organizar tarefas e distribuir responsabilidades, enquanto 21% o relacionaram principalmente à organização dos conteúdos e das atividades pedagógicas.

Essa interpretação dialoga com Freire (1996), ao destacar a importância da reflexão crítica sobre a prática, e com Tardif (2014), ao reconhecer a experiência docente como fonte de saberes profissionais. Quando o planejamento incorpora a reflexão sobre as relações interpessoais, cria-se uma oportunidade para aproximar o desenvolvimento pedagógico do desenvolvimento socioemocional.

4.8 Estratégias utilizadas para enfrentar desânimo, tensão e frustração

Na oitava questão, 41% dos participantes indicaram que procuram reconhecer as próprias emoções, refletir sobre o problema e buscar alternativas. Outros 36% afirmaram conversar com colegas ou pessoas de confiança para encontrar apoio, enquanto 23% disseram que procuram continuar realizando suas tarefas e esperam que a situação melhore.

As oficinas e os momentos de reflexão socioemocional podem contribuir para ampliar esse repertório, desde que não sejam utilizados para desconsiderar fatores organizacionais que provocam ou intensificam o sofrimento no trabalho.

4.9 Contribuições das palestras e oficinas para a reflexão profissional

A nona questão investigou as contribuições das palestras e oficinas sobre competências socioemocionais. Os resultados indicaram que 68% dos participantes afirmaram que as atividades ajudaram a reconhecer emoções, desenvolver a automotivação e refletir sobre a melhoria das relações interpessoais. Os outros 32% disseram que ampliaram seus conhecimentos sobre o tema, mas ainda encontram dificuldades para aplicar as reflexões no cotidiano. Nenhum participante foi indicado na alternativa que apontava pouca contribuição ou ausência de mudanças significativas. Esse resultado constitui uma evidência favorável à relevância atribuída pelos participantes às atividades formativas.

A perspectiva de Ryan e Deci (2000) contribui para compreender que a motivação se relaciona às condições em que as pessoas desenvolvem suas ações. Assim, a continuidade da formação precisa considerar a autonomia dos professores, a percepção de competência e o sentimento de pertencimento à comunidade profissional.

4.10 Ações institucionais para fortalecer a automotivação e a colaboração

Na décima questão, os participantes indicaram ações que a escola poderia desenvolver para fortalecer a automotivação e a colaboração. Os dados apresentados apontaram 41% para a realização de formações contínuas, rodas de conversa e oficinas sobre competências socioemocionais; 36% para a ampliação dos momentos de

planejamento coletivo e compartilhamento de experiências; e 23% para melhorias nas condições de trabalho, no reconhecimento profissional e no apoio da gestão.

A perspectiva da Teoria da Autodeterminação também contribui para essa análise, pois destaca a relevância da autonomia, da competência e do pertencimento para a qualidade da motivação (RYAN; DECI, 2000). Na escola, esses aspectos podem ser favorecidos por práticas de gestão participativa, reconhecimento profissional, planejamento colaborativo e oportunidades de desenvolvimento.

5.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a análise indica que a construção de um ambiente escolar acolhedor e colaborativo exige a articulação entre competências individuais e condições coletivas. A automotivação pode apoiar o enfrentamento dos desafios cotidianos, mas sua contribuição precisa ser compreendida em conjunto com o diálogo, a gestão participativa, o reconhecimento profissional e a organização do trabalho. Nessa perspectiva, palestras e oficinas sobre automotivação podem oferecer estímulos iniciais à reflexão, mas sua contribuição tende a ser mais consistente quando articulada a processos contínuos de acompanhamento e planejamento. A realização de atividades pontuais, sem continuidade, pode limitar a consolidação das aprendizagens e sua incorporação às práticas profissionais.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 28 out. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JUSTO, Alice Reuwsaat; ANDRETTA, Ilana. Competências socioemocionais de professores: avaliação de habilidades sociais educativas e regulação emocional. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 50, 2020.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 54–67, 2000.

ISSN: 2358-8829

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68–78, 2000. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.