

# DINÂMICA MOTIVACIONAL ENTRE ALUNOS E PROFESSORES DE BIOLOGIA QUE TAMBÉM LECIONAM OUTRA DISCIPLINA: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DE AUTO-EFICÁCIA DE BANDURA

Bárbara Janaína Brandão Mota  
*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia*

Julio César Castilho Razera  
*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pós-doutorando na UNESP, FC, Bauru, pelo PROCAD (CAPES)*

**RESUMO:** Trata-se de um relato de pesquisa que traçou um perfil da dinâmica motivacional entre alunos e professores de biologia que também lecionam outra disciplina, à luz da teoria de auto-eficácia de Albert Bandura. A pesquisa teve abordagem qualitativa. Os dados foram coletados de alunos e professores de escola pública do interior brasileiro, por intermédio de entrevista semi-estruturada. As análises foram baseadas em quatro categorias extraídas da teoria de Bandura: experiências individuais de êxito, experiências vicárias, persuasão verbal e indicadores fisiológicos. Docência em comunidade pequena e área de formação inicial do professor foram destaques na dinâmica motivacional investigada. (Apoio: CAPES)

**PALAVRAS-CHAVE:** dinâmica relacional, auto-eficácia, professores, alunos.

**OBJETIVO:** Traçar um perfil da dinâmica motivacional entre alunos e professores de biologia que também lecionam outra disciplina, à luz da teoria de auto-eficácia de Albert Bandura.

## **DELINEAMENTO DO PROBLEMA**

Professores e alunos atuam numa constante e obrigatória dinâmica relacional, na qual a motivação é motriz essencial para as tarefas de ambos. O que um compreende sobre o outro nesse papel motivacional? Quais julgamentos de auto-eficácia fazem um sobre o outro? Nos julgamentos de auto-eficácia, que relações são manifestadas entre formação do professor, sua atuação nas disciplinas que lecionam e a motivação dos alunos? Qual o papel da área de formação do professor nos processos motivacionais de ambos? Estudos sobre essas e outras questões são relevantes e podem subsidiar diversas ações (pessoais, profissionais, pedagógicas). Não buscamos, aqui, respostas a todas essas questões. De modo especial, esta pesquisa dedicou-se aos julgamentos de auto-eficácia envolvida na dinâmica motivacional entre alunos e professores de biologia que também lecionam outra disciplina.

## MARCO TEÓRICO

A auto-eficácia integra a teoria social cognitiva de Bandura (2008), que tem suas bases na perspectiva agêntica do ser humano, ou seja, na intencionalidade de suas ações e na capacidade de antecipar o futuro para criar objetivos. As pessoas pensam estrategicamente sobre o seu futuro e as respectivas ações para realizá-lo. Nesse caso, “os futuros imaginados servem como guias e motivadores atuais do comportamento” (Bandura, 2008, p.15). Em suma, motivação é gerada cognitivamente, operada e guiada de acordo com os julgamentos de auto-eficácia. Quanto maior e positivo for o julgamento de auto-eficácia da pessoa, mais ela se sentirá motivada a realizar novas tarefas ou enfrentar desafios. Se esse julgamento for negativo, a desmotivação prevalecerá e prejudicará suas realizações (Bandura, 1993).

Bandura destaca quatro fontes que influenciam os julgamentos de auto-eficácia das pessoas: enativas (experiências individuais de êxito), vicárias (experiências de segunda mão, ou seja, advindas de outros), persuasiva (resultam da persuasão verbal ou de influências sociais que convencem a fazer algo que julgamos inicialmente como impossível) e emotiva (indicadores motivacionais fisiológicos). Elas podem atuar de forma independente ou combinada (Lefrançois, 2008).

A teoria da auto-eficácia apresenta importantes implicações educacionais. Quanto mais o aluno [também o professor] acredita em si, mais ele persiste, se esforça e tende a conseguir melhor desempenho, a estabelecer objetivos mais altos, maiores realizações individuais e a formar relações sociais bem-sucedidas (Lefrançois, 2008). Por fim, ressalta-se que os julgamentos de auto-eficácia constituem uma condição necessária, mas não são suficientes para abarcar toda dimensão motivacional (Bzuneck, 2001).

## METODOLOGIA

A pesquisa teve abordagem qualitativa. Foi realizada num pequeno distrito da Bahia, Brasil. Os dados foram obtidos de cinco alunos da 3ª série do ensino médio e quatro professores desses alunos, por meio de entrevista semi-estruturada gravada em áudio. Os professores eram todos formados em biologia, mas também lecionavam outras diferentes disciplinas. A experiência deles na docência variava entre 7 meses e 27 anos. As questões estruturantes da entrevista foram inspiradas nas 4 fontes que influenciam o julgamento de auto-eficácia: enativas, vicárias, persuasivas e emotivas. Algumas das abordagens provocadas pela entrevista com os professores diziam respeito a situações específicas à docência: i) ideias atuais e expectativas de futuro; ii) satisfação com a profissão; iii) aptidões, sentimentos, inspirações e realizações profissionais; iv) incentivos a outros na escolha profissional docente; v) a docência na biologia e em outras disciplinas não correlatas. As questões da entrevista com os alunos trataram principalmente sobre: i) afinidades e inspirações motivacionais relacionadas com a escola; ii) expectativas e usos futuros dos conhecimentos escolares; iii) expectativa de futuro pessoal e/ou profissional.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Julgamentos de auto-eficácia dos professores

As experiências individuais de êxito dos professores indicaram satisfação com a docência. Uma satisfação que impulsiona e motiva suas atuações. Afirmaram que são profissionalmente realizados. Os alunos apareceram de modo relevante na experiência individual de êxito. Esse fenômeno que relaciona julgamento de auto-eficácia dos professores com o desempenho ou o futuro dos alunos também aparece em outras diversas pesquisas, como aponta Bzuneck (2000). Houve um forte entendimento nas

falas de todos os professores de que eles contribuem na vida de seus alunos. O fato de pertencerem a uma comunidade pequena foi um elemento que chamou nossa atenção: “Eu me sinto realizada por aquilo que eu estou fazendo” (professor B); “A gente mora em uma comunidade pequena. O professor de uma cidade grande é só mais um na multidão. Na comunidade em que moro, eu sou a professora C [mencionou o próprio nome]” (professor C). Mesmo diante das dificuldades escolares cotidianas, afirmaram que dificilmente pensam ou já pensaram em desistir da docência. Um professor, no entanto, disse que um dia pensou em desistir, por causa de sua frustração com o desinteresse dos alunos. A percepção da grande relevância social que representam foi marcante em todos os professores. Mesmo aquele que disse ter pensado um dia em desistir, afirmou que não desistiu por causa desse fator relacionado ao papel do professor na sociedade. As motivações dos professores estiveram fortemente ligadas à percepção de mudança que podem provocar no futuro dos alunos: “Existem muitos ex-alunos que hoje estão se formando, assim, em profissões que a sociedade determina que são top [alto grau], como médicos, dentistas, advogados” (professor D). Todos disseram que a profissão docente não é fácil, mas que vale a pena pelo potencial de transformação social: “Ver o que você trouxe de diferencial para vida do seu aluno” (professor C). O conjunto de depoimentos corrobora Bandura (2008, p. 16) quando diz que as práticas sociais atuam no “desenvolvimento e funcionamento pessoais”, tanto nas limitações ou potencialidades. Sobre o tamanho da comunidade em que estão inseridos, e que chamou nossa atenção, Bandura (2008, p. 24) afirma que o ambiente assume três formas: imposta (fazemos parte dela), selecionada (tomamos consciência dela) e criada (criamos com ela). Assim, o ambiente se tornará potencial a depender “daquilo que as pessoas fazem e selecionam dele”. No caso de nossos professores, o pequeno distrito em que atuam poderia ser inicialmente um fator limitante. No entanto, fazem dele um elemento positivo para ações e mudanças.

As experiências vicárias que influenciaram em suas escolhas profissionais, notadamente, relacionaram-se às inspirações advindas da família e de professores que tiveram: “Eu cresci vendo meu tio, que é formado em química, corrigindo provas. E até hoje a minha forma de corrigir uma avaliação é referência que tive do meu tio” (professor D); “Tive bons professores. Eles, com certeza, foram minha referência” (professor A); “Na realidade, colega não [não influenciou]. Eu tenho em casa minha irmã, como figura [de influência]. Desde os 18 anos que ela leciona” (professor B). Nessas representações cognitivas, o comportamento modelado e a ação controlada pelas comparações, como diz Bandura (2008, p. 18), estão presentes no “conjunto de desenvolvimento de competências” que compõe a experiência vicariante.

Os professores entrevistados não indicaram que suas influências vieram diretamente de persuasão verbal, mas mais das experiências vicárias. Eles aconselhariam positivamente se realmente a pessoa quisesse seguir a docência. Antes, porém, afirmaram que seriam bem sinceros em relatar todas as dificuldades dessa profissão.

Fatores fisiológicos diversos de frustração, de alegria, de emoção, de ansiedade (alguns deles já inseridos em falas ou abordagens anteriores), fizeram-se presentes e denotaram relevância nos julgamentos de auto-eficácia dos professores. Notadamente, houve destaque para os aspectos de sensação de vulnerabilidade e de alta ansiedade correlacionados com a atuação docente em área diferente da respectiva formação. Além da biologia, todos lecionavam outras disciplinas para completarem suas cargas horárias: “Você tem que estudar muito mais, você acaba deixando de lado aquilo que você faz com prazer. [...] Naquilo que você se formou você tem uma bagagem maior, você tem mais estímulo em executar seu trabalho” (professor D); “Com certeza é mais complicado [ministrar aula em matéria diversa da formação inicial]. O entusiasmo é outro. Se a gente se formou naquilo, é porque a gente é apaixonada” (professor B); “Tenho que ler muito mais, tenho que pegar outras referências. Tem que fazer outras leituras também, assistir vídeos, para estar incrementando a aula, porque, se não, não vai” (professor A); “Eu até gosto de filosofia, mas eu sofro o que eu não sofro em biologia” (professor C).

Ao fazer uma síntese de diferentes estudos sobre auto-eficácia de professores, Bzuneck (2000) apontou que os fatores mais significativos são estes: o comportamento e as realizações dos alunos, as séries que lecionam, o tempo de magistério deles e até mesmo a idade. Em nossa pesquisa a área formativa também se mostrou fator relevante.

Uma síntese da avaliação que os professores fizeram sobre sua profissão é apresentada a seguir (Quadro 1).

Quadro 1.  
Síntese apreciativa dos professores entrevistados sobre sua profissão

CATEGORIA PROFESSOR	REALIZAÇÃO		IDEIA DE DESISTÊNCIA		SATISFAÇÃO ATUAL		RECEBIMENTO DE INSPIRAÇÃO		INCENTIVO A OUTROS	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
A	X			X	X		X		X	
B	X		X	X	X		X		X	
C	X			X	X		X		X	
D	X			X	X		X		X	

### Julgamentos de auto-eficácia dos alunos

No conjunto de depoimentos coletados ficou evidente que os alunos já fazem planos para o futuro antes mesmo de concluírem o ensino médio. No início da entrevista, a escola e os professores não apareceram como referências de incentivo na escolha desses planos futuros: “Quem me incentivou não foi nem a família, nem professor, nem a escola. Foi a vida” (aluno K). Inicialmente, em suas falas, as origens da motivação não se aplicavam à escola ou a professores, mas a amigos e membros da família (em alguns casos, nem esses). Parecia um resultado que se diferenciaria de outras pesquisas (e.g., Bzuneck, 2000), pois ao manifestarem sobre planos futuros, a escola e os professores não apareciam como incrementos das crenças de auto-eficácia dos próprios alunos e nem de sua motivação. No entanto, mais adiante, alguns fatores relacionados à escola e aos professores foram emergindo.

Um dos alunos confirmou que, após concluir o ensino médio, pretendia procurar um emprego melhor e se destacar: “Meus planos, ao concluir, ao me formar, é procurar um emprego melhor, se destacar. Quem me incentiva é a família” (aluno W); “Fazer um faculdade de psicologia. Quem me incentivou foi um colega meu, só que ele não é da escola” (aluno J); “Eu quero ir embora para Feira de Santana (maior cidade do interior da Bahia), fazer uma faculdade de engenharia civil, melhorar de vida. Quem me incentivou não foi nem a família, nem professor, nem a escola” (aluno K).

Especificamente sobre a escola ou os professores aparecerem como fatores de motivação em suas vidas, as respostas se dividiram: “Não! Só Deus” (aluno Z); “Não! Ninguém” (aluno K). Nos julgamentos de auto-eficácia desses dois alunos não houve elementos indicativos de persuasão verbal ou de experiência vicária advindas do âmbito escolar. Outros alunos responderam afirmativamente: “Tem sim, MC [disse o nome de uma professora], ela é dedicada, trabalhadeira. E a professora H [disse o nome de outra professora] também” (aluno W); “Tem alguns professores, a minha professora de história MC, o professor de geografia, o professor F, que ensinou biologia no 2º ano, e alguns outros professores” (aluno Z); “Eu tenho aqui três professores que, eu acho, são excelentes do colégio, que é MC, V e H. Eu me inspiro neles” (aluno R).

Se não para todos, houve professores que se mostraram relevantes nos julgamentos de auto-eficácia dos alunos. Alguns professores se destacaram e até foram mencionados nominalmente. Experiência vicária e persuasão verbal se fizeram presentes na dinâmica entre alunos e professores, sendo que o comportamento pessoal ou do exercício da docência serviram de influência.

Quando abordaram sobre o que mais agradava na figura de um professor, cada aluno destacou um fator: “O amor pelo aluno” (aluno W); “O ensino. E tem vez que as conversas também” (aluno K). Os dados corroboram Bandura (2008), quando diz que “a motivação e as realizações humanas não são governadas apenas por incentivos materiais, mas por incentivos sociais e auto-avaliativos, ligados a padrões pessoais”.

Nos julgamentos de auto-eficácia dos alunos, a persuasão verbal aconteceu de maneira positiva. Bzuneck (2001) aponta que essa persuasão verbal adquire dimensão positiva quando vem de um professor que é provedor de boa credibilidade. Isso se mostrou presente nas falas de alguns alunos.

## CONCLUSÃO

O perfil da dinâmica motivacional de nossa pesquisa apresentou aspectos que corroboram outras pesquisas, mas também manifestou distinções que merecem atenção. As dinâmicas motivacionais de professores e alunos apresentaram alguns elementos comuns, mas com diferentes atuações nos julgamentos de auto-eficácia de ambos. Comunidade pequena foi elemento favorável no julgamento de auto-eficácia dos professores, mas desfavorável nos alunos. A prática docente em área diversa daquela em que o professor é formado agiu como elemento fortemente desfavorável no julgamento de auto-eficácia do professor, mas esse elemento não apareceu de forma nítida (nem favorável, nem desfavorável) nos julgamentos de auto-eficácia dos alunos. Por fim, destacamos que escola e alunos foram claramente revelados como elementos positivos na motivação de professores. Para os alunos, no entanto, escola e professores foram elementos que se movimentaram gradativamente entre um início de tendência negativa e uma posterior alteração para um julgamento positivo de auto-eficácia.

## REFERÊNCIAS

- BANDURA, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In: Bandura, A., Azzi, R. G., y Polydoro, S. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: ArtMed.
- (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning, *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- LEFRANÇOIS, G. R. (2008). *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: Cengage Learning.
- BZUNECK, J. A. (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: Boruchovitch, E., y Bzuneck, J. A. (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes.
- BZUNECK, J. A. (2000). As crenças de auto-eficácia do professor. In: Sisto, F., Oliveira, G. C., y Fini, L. D. (Orgs.) *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis: Vozes.

