

Eficácia Docente: Autoavaliação de Professores da Educação Básica

Teacher Effectiveness: Self-Assessment of Elementary School Teachers

Fabio Luiz da Silva^{a*}; Fabiane Tais Muzardo^{ab}; Julho Zamariam^c; Fabiane Luzia Menezes Santos^c; Brenda Bazante^c; Catia Oliveira Alves^c; Edyta Malgorzata Szendzielorz^c; Kelen Cristina Ribeiro^c; Priscila Oliveira da Paz Vargas^c; Walef Paulo Quintiliano^c

^aUnopar, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Tecnologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. PR, Brasil.

^bUniversidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História, PR, Brasil.

^cUnopar, Curso de Pedagogia. PR, Brasil.

*E-mail: fls.londrina@yahoo.com.br

Resumo

Desde o surgimento da escola moderna, existe a preocupação com o comportamento dos alunos na sala de aula. O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa que investigou a autoavaliação de professores da Educação Básica a respeito do uso ou não de estratégias consideradas eficazes em estudos internacionais. Para isso, utilizou-se um instrumento de pesquisa construído a partir do exposto por Reynolds *et al* (2002). Foram investigados 59 professores, que lecionam em escolas de 12 municípios brasileiros. Os resultados obtidos apontam semelhança com outros estudos realizados. Os professores participantes apresentaram robusta crença em sua autoeficácia em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino. Autoeficácia. Gestão da Sala de Aula

Abstract

Since the emergence of the modern school, there is concern about the students' behavior in the classroom. The purpose of this article is to present the results of a research that investigated the self-assessment of primary education teachers regarding the use or not of strategies considered effective in international studies. For this, a research instrument constructed from the one exposed by Reynolds et al (2002) was used. 59 teachers were investigated, who teach in schools in 12 Brazilian cities. The obtained results are similar to the other studies carried out. Participating teachers presented strong belief in their self-efficacy in the classroom.

Keywords: Teaching. Self-efficacy. Classroom Management

1 Introdução

A preocupação com a gestão da sala de aula ou com o controle do comportamento dos alunos é tão antiga quanto a própria escola. Especialmente, no aspecto da indisciplina e das estratégias para evitá-la e corrigi-la. Cotidianamente, os professores devem escolher estratégias de ensino e de manutenção da atenção dos alunos nos objetivos por eles definidos. Para isso, costumam planejar suas aulas, mesmo que informalmente. No entanto, a classe é frequentemente imprevisível. Conflitos, interrupções, mau funcionamento dos equipamentos, acontecimentos externos (como uma obra ao lado da escola, por exemplo), entre outros fatores, que afetam o plano de aula inicial e exigem dos professores respostas imediatas. A experiência como docente fornece, ao longo do tempo, um repertório de soluções para esses desafios.

Pode-se considerar que existam estratégias ou práticas que sejam mais eficientes do que outras. Pesquisas, como as que são descritas mais adiante neste artigo, têm demonstrado que há semelhanças, tanto entre as escolas, quanto entre os professores considerados eficazes. A partir desse pressuposto, é possível assumir que as melhores práticas docentes possam ser replicadas em diversos contextos. Considerando que, no mundo todo, a sala de aula é o lugar onde ocorre a prática

do ensino, esse artigo tem por objetivo identificar o uso das estratégias eficientes de gestão da sala de aula, que possibilite o ensino. Para isso, investigou-se a percepção de professores a respeito de suas práticas, em sala de aula, por meio de autoavaliação fundamentada em estratégias consideradas eficazes em estudos internacionais.

2 Material e Métodos

A pesquisa foi exploratória e descritiva. Exploratória em virtude de seu objetivo de tornar a questão da eficácia escolar mais conhecida e descritiva, pois pretendeu descrever a percepção dos professores a respeito do uso ou não uso de determinadas práticas, em sala de aula, consideradas mais eficazes. Consistiu na aplicação e análise de um instrumento de pesquisa confeccionado a partir do quadro apresentado por Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), os quais, por sua vez, basearam-se nos estudos de Reynolds *et al* (2002). Foram elaboradas 12 questões correspondentes às práticas docentes consideradas eficazes. Os participantes responderam a essas perguntas, por meio de uma escala Likert, com as seguintes possibilidades: nunca (0); às vezes (1); quase sempre (2) e sempre (3). Assim, se o professor considerasse não utilizar aquela determinada estratégia marcaria zero (0), se “às vezes”

marcaria um (1), e assim por diante.

A pesquisa foi aplicada por alunos de Licenciatura em História, Artes e Pedagogia, que participavam de um projeto de Iniciação Científica. Esses alunos receberam orientação teórica e treinamento para a aplicação do instrumento de pesquisa. As escolas autorizaram, formalmente, a sua realização em suas dependências e os professores participantes concordaram em participar por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e realizado durante o ano de 2017.

3 Resultados e Discussão

Um exemplo de quão antiga é a preocupação com a gestão da sala de aula pode ser encontrado na literatura. Em 1909, a escritora Lucy Maud Montgomery lançou o livro: *Anne of Avonlea*, o segundo de uma série de novelas, cuja personagem principal é a órfã Anne Shirley. Essa é uma das mais importantes escritoras canadenses e suas histórias já foram reeditadas inúmeras vezes e têm sido adaptadas para a televisão, cinema e teatro repetidamente. Enquanto o primeiro volume da série trata dos acontecimentos envolvendo a adoção da menina por um casal de irmãos idosos, o segundo tem como fundamento as aventuras de Anne como professora primária, em uma escola do interior do Canadá. Em certo momento da história, Anne, Jane e Gilbert, todos professores novatos e ansiosos pelo primeiro dia de trabalho com as crianças, discutem como será o controle para as turmas para as quais lecionarão. Jane afirma que não hesitaria em bater com uma vara nos alunos desobedientes, pois acredita que esse é o melhor meio para garantir a autoridade em sala de aula. Anne, por sua vez, apresenta-se completamente contrária a tal atitude. Ela afirma que jamais agrediria um aluno e que preferirá conquistar o afeto e o respeito dos alunos como estratégia para manter a disciplina. Instado a se posicionar diante da questão, Gilbert procura agradar às duas amigas afirmando que também é contra a violência, mas que, em último caso, também poderia usar a vara para corrigir algum aluno mais travesso. Certamente, a autora, sendo também professora, expõe nessa cena as mudanças pelas quais passou a educação no final do século XIX e início do século XX.

O que importa, no entanto, é aquilo que fica subjacente nessa conversa entre os personagens, ou seja, o que é preciso para ser um bom professor? Para Jane, um bom professor se destaca pelo controle absoluto sobre seus alunos, mesmo que para isso a violência fosse utilizada. Além disso, Jane tem uma preocupação em agradar ao inspetor de ensino, o que Anne rejeita. Anne, por sua vez, acredita que o bom professor é aquele que conquista o respeito dos alunos por meio do afeto e da persuasão. Já a tentativa de Gilbert em conciliar as posições divergentes de suas amigas acaba por desagradar a ambas. Para ele, o bom professor deve se adequar às circunstâncias. Seria preferível evitar os castigos físicos, mas eles seriam justificados em casos extremos.

O debate entre esses personagens leva a pensar sobre o efeito que os professores e as escolas promovem no aprendizado e, portanto, no futuro dos alunos. Apesar de a preocupação com a gestão do conteúdo e com a gestão da sala de aula ser bastante antiga, Brooke e Soares (2008) afirmam que foi apenas na década de 1960 que se iniciaram os estudos sobre o efeito das escolas no desempenho dos alunos. Segundo Santos Filho (2015), esses primeiros trabalhos de investigação se caracterizavam pelo paradigma entrada-produto, ou seja, procuravam desvendar as relações entre os recursos oferecidos pelas escolas e a origem socioeconômica dos alunos e seu desempenho acadêmico. Tais pesquisas pioneiras produziram uma grande polêmica no meio acadêmico, e até mesmo fora dele, pois os resultados iniciais possibilitam o questionamento da crença amplamente difundida de que a escola faz alguma diferença real na vida dos alunos. O mais conhecido deles é o chamado Relatório Coleman, publicado em 1966, e que levou à conclusão de que fatores socioeconômicos seriam os principais determinantes do desempenho escolar.

Nas décadas seguintes, novas pesquisas demonstraram que existem diferenças importantes entre as escolas de um mesmo sistema e que, portanto, o efeito da escola pode e deve ser considerado relevante na análise do desempenho dos alunos. Santos Filho (2015), estudando o desenvolvimento das pesquisas nessa área, afirma que novas variáveis foram sendo introduzidas pelos pesquisadores. Isso teria levado as pesquisas de um paradigma unidimensional (entrada-produto) para um paradigma multidimensional, que possibilita reconhecer que: a melhoria do desempenho dos alunos na escola depende de condicionantes externos e internos, bem como de sua atuação e do contexto no qual está localizada e, possivelmente, também da própria diligência e motivação dos alunos (SANTOS FILHO, 2015). Isso leva ao reconhecimento da “característica genuinamente multidimensional do processo educacional” (DALBEN; ALMEIDA, 2015, p.26).

Nessa direção, Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) conseguiram demonstrar que existem práticas comuns àquelas escolas, que são consideradas mais eficazes. Para chegar a essa conclusão, esses autores investigaram diversas pesquisas sobre eficácia escolar, entre essas o estudo de Reynolds *et al* (2002), os quais realizaram uma pesquisa abrangendo nove países distribuídos por quatro continentes. Os autores pretenderam descobrir quais os determinantes da eficácia escolar comuns às escolas, mesmo em contextos culturais diferentes. Durante dois anos, os pesquisadores investigaram escolas que foram categorizadas em eficazes, medianamente eficazes e pouco eficazes. Para definir o nível de eficácia, foram utilizadas provas de matemática, pois outras habilidades básicas devem ser interpretadas em contextos culturais específicos. Identificando essas diferentes escolas, foi possível listar os comportamentos comuns aos professores, que ensinam nas escolas consideradas eficazes, em cada país estudado. Nesta pesquisa, utiliza-se um quadro elaborado por Gauthier, Bissonnette e Richard

(2014), no qual foram sinterizados os resultados de Reynolds *et al.* (2002), para a construção do instrumento de pesquisa. Além disso, Hunt (2009) também elaborou uma lista bastante semelhante, a partir de uma revisão da literatura internacional sobre eficácia docente e seu uso no contexto da América Latina.

No Brasil, as pesquisas sobre eficácia escolar são bem mais recentes e têm sido estimuladas pela aplicação das avaliações sistêmicas realizadas pelo Poder Público, às quais as escolas brasileiras têm sido submetidas desde a década de 1990. O vínculo dessas avaliações, desempenho das escolas e as Políticas Públicas de Educação têm gerado uma série de críticas, em especial, à suposta capacidade de se reconhecer que algumas escolas são melhores do que outras (DALBEN; ALMEIDA, 2015). Apesar disso, diversas pesquisas apontam que é possível identificar diferenças significativas entre as escolas.

Soares e Alves (2013, p.514), pesquisando escolas de diversos municípios brasileiros, buscando identificar quais teriam contribuído, positivamente, no desempenho de seus alunos, entre outras conclusões, afirmaram que é possível:

[...] identificar escolas que apresentam bons resultados apenas porque contam com alunos bem preparados que teriam o mesmo desempenho onde quer que estudassem. E, ainda, escolas que conseguem obter níveis adequados de proficiência de alunos que, em tese, não chegariam a isso.

Isso indica, de um lado, as múltiplas determinações da aprendizagem dos alunos e, de outro, o fato de as escolas poderem fazer a diferença nos resultados acadêmicos, ainda que se considerem as condições socioeconômicas dos alunos como principal fator explicativo.

Soares *et al.* (2017) realizaram pesquisa do tipo longitudinal, que tinha por objetivo estudar os fatores sociofamiliares e escolares, que pudessem determinar tanto o desempenho quanto a equidade escolar. Durante quatro anos, foi realizado um estudo com mais de 10 mil alunos, que frequentavam mais de 300 escolas públicas e particulares. Nesse caso, foi utilizado modelo de valor agregado no lugar de modelo de *status*. Isso significa que os pesquisadores desejavam aferir o ganho de aprendizado dos alunos, ao longo de um certo período de tempo, e não apenas o seu desempenho pontual, como ocorre, por exemplo, com as avaliações sistêmicas. Para os autores, essa metodologia permite avaliar os processos escolares, intrínsecos à escola, que podem determinar o desempenho escolar.

Na pesquisa aqui apresentada, considera-se a existência de escolas e de professores mais ou menos eficazes, pois se parte do axioma de que escolas eficazes possuem professores eficazes (REYNOLDS *et al.*, 2016). Definir aquilo que se entende por eficácia escolar e eficácia docente é igualmente complexo. Rodrigues (2017) afirma que muitos estudos nesse campo não levam em conta as características demográficas dos estudantes, que poderiam prejudicar professores que atendem um grande número de alunos de baixa renda. As pesquisas sobre eficácia docente, desse modo, teriam as

mesmas dificuldades encontradas pelos estudos sobre a eficácia escolar, o fator que mais afetaria o desempenho dos professores é a origem socioeconômica dos alunos com os quais eles trabalham.

Rodrigues (2017) porém, afirma que aqueles professores que são mais exigentes e igualmente interessados no desempenho de seus alunos podem superar os desafios colocados pela situação socioeconômica dos estudantes. A pesquisa apontou que os professores mais eficazes realizam uma gestão da sala de aula, tendo grande influência sobre a aprendizagem dos alunos. Essas conclusões correspondem aos achados internacionais, que destacam a gestão da sala de aula como o determinante escolar, que mais impacta no desempenho dos alunos. Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), tendo recolhido os resultados de diversos estudos a esse respeito, apontam o efeito do professor como o fator de maior influência no aprendizado dos alunos e que, embora o meio de origem exerça grande efeito no desempenho do aluno, ele não se constitui um obstáculo intransponível.

Os estudos sobre a eficácia escolar e do professor deve considerar ainda outro fator, a percepção da autoeficácia do professor, que é o: “[...] julgamento de suas capacidades em obter os resultados desejados de engajamento e aprendizado dos alunos, mesmo daqueles alunos que possam ser difíceis ou desmotivados” (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2001, p. 783). Para Iaochite *et al.* (2011), o comportamento dos professores é determinado, entre outros fatores, pelas convicções que possuem de suas próprias capacidades e habilidades para ensinar. A autoeficácia, ou seja, o julgamento que o professor faz de si mesmo pode ser observado no comportamento desse docente e de seus alunos. Assim:

Professores que acreditam fortemente em suas capacidades se esforçam para promover nos alunos o interesse intrínseco para a aprendizagem enquanto que aqueles que apresentam insegurança na eficácia instrucional se envolvem menos com os assuntos ou atividades acadêmicas relacionadas à matéria que lecionam (IAOCHITE *et al.*, 2011, p.829).

No entanto, deve-se considerar as advertências de Macedo e Bzuneck (2009), para quem os estudos sobre a crença na autoeficácia docente, apesar de serem importantes, têm limitações. A crença na autoeficácia é necessária, mas insuficiente, ou seja, são necessários outros fatores para que o ensino seja realmente eficiente, como o conhecimento adequado do conteúdo de sua disciplina e dos procedimentos pedagógicos para ensiná-lo. Ponderadas essas advertências, pode-se afirmar que:

altas crenças de eficácia dos professores apareceram relacionadas com: (a) melhor desempenho dos alunos, em diversas disciplinas focalizadas; (b) incrementos das crenças de auto eficácia dos próprios alunos, consideradas como variável determinante de sua motivação; e (c) a adoção de estratégias mais adequadas de lidar com os alunos, especialmente com alunos-problema (BZUNECK, 2009, p.5).

No mesmo sentido, Silva (2014) afirma que as pesquisas

sobre esse fator têm revelado que os professores com autoeficácia elevada costumam ter sucesso, tanto na gestão de classe quando na gestão dos conteúdos. Além disso, adotam postura proativa e permitem uma maior independência dos alunos. A partir dessa discussão teórica, pode-se avançar para a análise dos dados recolhidos nesta pesquisa.

Participaram da pesquisa 59 professores da Educação Básica, que lecionam em escolas de 12 municípios brasileiros, assim distribuídos: um município da Região Norte; dois da Região Sul; quatro da Região Nordeste e cinco da Região Sudeste. Essas escolas totalizam 444 professores. Portanto, participaram da pesquisa 13,3% dos docentes dessas escolas. O conjunto de alunos atendidos pelos 12 estabelecimentos é composto por 7943 crianças e jovens da Educação Infantil ao Ensino Médio. Nove dessas escolas estão localizadas na área central da cidade e 3 na periferia. Cinquenta participantes se declararam do sexo feminino (84,7%) e 9 do sexo masculino (15,3%). O tempo médio de atuação no magistério dos professores investigados é de 16,1 anos. Em relação ao tempo de experiência profissional, pode-se considerar que são professores experientes e isso pode contribuir para explicar os resultados obtidos.

No Quadro 1 são apresentadas as médias das respostas dos professores para cada uma das doze estratégias que são consideradas eficazes (REYNOLDS *et al*, 2002). O professor deveria marcar zero, caso “nunca” utilizasse a estratégia em questão, um no caso de fazê-lo apenas “às vezes”, dois se “quase sempre” o fizesse e três no caso de “sempre” usá-la em sala de aula. Ressalta-se que esses resultados são bastante próximos daqueles obtidos por Silva *et al* (2017).

Quadro 1 - Estratégias eficazes: utilização pelos professores

	Estratégia	Média
01	Com qual frequência você supervisiona os alunos?	2,7
02	Com qual frequência você acredita que apresenta claramente os conteúdos da sua disciplina?	2,5
03	Com qual frequência você acredita que suas instruções são claras e precisas?	2,5
04	Com qual frequência você questiona os alunos, sobre o conteúdo, durante a explicação?	2,8
05	Com qual frequência você acredita que utiliza as respostas dos alunos para aprofundar os temas ensinados?	2,4
06	Com qual frequência você acredita que faz perguntas que estimulam os alunos a relacionarem os assuntos discutidos em sala de aula?	2,5
07	Com qual frequência você destaca os elementos mais importantes da aula?	2,7
08	Com qual frequência você verifica se os alunos entenderam a matéria?	2,7
09	Com qual frequência você acredita que demonstra entusiasmo em sala de aula?	2,4
10	Com qual frequência você fornece apoio aos alunos quando as respostas deles estão erradas?	2,7
11	Com qual frequência você faz perguntas abertas à turma?	2,4
12	Com qual frequência você alimenta altas expectativas com relação aos alunos?	2,4

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelos dados apresentados é possível perceber que os professores participantes da pesquisa entendem como positiva sua atuação profissional. Isso pode ser afirmado, uma vez que a média das respostas dadas por eles é de 2,6, sendo 2,4 a resposta menos positiva e 2,7 a mais positiva. Essa autoavaliação positiva do professor é muito importante no que se refere à segurança que ele passa ao aluno, em sala de aula, seja a respeito do conhecimento construído, seja da forma como realiza a gestão de sua classe. O professor seguro conduz os processos de ensino e de aprendizagem com mais facilidade, visto que demonstra possuir habilidades suficientes para que o aprendizado de fato ocorra. Essa segurança pode estar relacionada à experiência docente. Macedo e Bzuneck (2009) afirmam que professores com mais tempo de docência têm maior convicção em sua autoeficácia. Silva (2014) também segue nessa direção ao afirmar que professores mais experientes tendem a ter menos casos de indisciplina, em suas salas de aula, pois desenvolveram, ao longo de suas carreiras, algumas estratégias eficazes de gestão de classe. Além dos conhecimentos necessários para a gestão da sala de aula, outra característica do professor eficaz é o profundo conhecimento tanto do conteúdo quanto dos métodos pedagógicos para o ensino desse conteúdo (HUNT, 2009). A significativa crença em autoeficácia dos professores pesquisados pode se originar, desse modo, na experiência profissional.

Interessante observar que, das quatro respostas menos positivas dos professores (média 2,4), duas se referem diretamente aos questionamentos realizados durante a aula e ao uso desses questionamentos para aprofundamento dos conteúdos ministrados. Certa contradição, contudo, pode ser percebida nessas questões, uma vez que a resposta menos positiva (média 2,4), quanto à frequência de realização de perguntas abertas à turma, e o uso das respostas dos alunos para aprofundamento do conteúdo, se choca com a resposta mais positiva (média 2,8), sobre questionamentos sobre o conteúdo realizado durante a explicação. Essa atitude leva a crer que o professor, além de questionar seus alunos deve também utilizar suas respostas como meio de aprofundar temas e manter a atenção dos educandos, considerando que, na medida em que suas respostas não são valorizadas, os alunos podem se dispersar e perder o interesse no assunto abordado. Além disso, a clareza das instruções e das explicações têm grande influência na aprendizagem. Quanto à clareza das explicações e instruções dadas em sala de aula, os professores se posicionaram de modo um pouco mais positivo, com média de 2,5. Para Gauthier, Bissonnette e Richard (2014, p.170-171):

Pesquisas em educação indicam que professores que fornecem instruções claras, explícitas, redundantes (repetidas vezes) e compreendidas por todos ajudam os alunos a permanecerem envolvidos em suas tarefas durante o trabalho individual [...]. De fato, existe uma relação positiva e significativa entre clareza da apresentação do professor e o bom desempenho dos alunos.

Segundo esses autores, ensinar ou instruir com clareza é um conjunto de procedimentos que inclui: utilizar os termos apropriados aos alunos, dar ênfase aos aspectos mais importantes do conteúdo, empregar exemplos e contraexemplos durante o ensino, ter precisão na linguagem, pronunciar claramente as palavras, evitar termos vagos e, por fim, avaliar a compreensão (GAUTIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014). Hunt (2009) afirma que os professores devem apresentar os conteúdos de forma clara, ajudando os alunos a relacionarem os novos conhecimentos com os conhecimentos anteriores e, por isso, precisam ter excelentes habilidades de comunicação oral e escrita.

A supervisão dos alunos, o destaque de elementos mais importantes da aula, a verificação de compreensão do conteúdo e o apoio dado aos alunos quando suas respostas estão erradas se encontram muito próximas das ações “sempre” praticadas pelos professores em sala de aula. Segundo Antunes (2010, p.39): “o erro do aluno é, talvez, a maior riqueza diagnóstica de seu caminho pela aprendizagem e o professor deve buscá-lo, não para punir ou sancionar, mas para do mesmo fazer o caminho certo”. Analisando as respostas da pergunta de número 10, referente ao apoio aos alunos que dariam respostas erradas, os professores parecem cumprir esse requisito para uma boa aula, pois a média foi 2,7. Em outras palavras, eles demonstram, na maioria das vezes, uma preocupação em apoiar seus alunos no caminho para o acerto. Tal resultado apresenta um cenário em que, grande parte dos professores apoia seus alunos, indo ao encontro daquilo que diz Jesus (2008, p. 25), ao afirmar que os docentes devem: “fazer com que os alunos voltem a acreditar que podem vir a alcançar resultados escolares positivos”.

O entusiasmo, em sala de aula, e as altas expectativas em relação aos alunos, ainda que também se encontrem dentre as respostas menos positivas, podem ser considerados índices elevados, uma vez que se encontram na faixa do “quase sempre” praticado pelos professores. Nesse sentido, Jesus (2008, p.23) afirma que o professor deve: “ter confiança e otimismo nas capacidades dos alunos para a realização das tarefas escolares, explicitando-o verbalmente”.

Os resultados apresentaram similaridade com outras pesquisas sobre a autoeficácia dos professores. Macedo e Bzuneck (2009) investigaram 216 professores do Estado do Paraná, concluíram que os professores afirmam acreditar fortemente nas suas capacidades de atuação, mesmo nas condições não favoráveis. É um dado confortador, pois leva à suposição de que têm motivação para enfrentar os desafios típicos de uma sala de aula nos dias de hoje.

Tessaro e Guzzo (2004) também obtiveram resultado semelhante em uma pesquisa com 36 professores da Educação Básica. Nesse caso, “os resultados evidenciam que os participantes percebem-se como profissionais que, no momento, possuem muita competência para ensinar” (TESSARO; GUZZO, 2004, p.164), apesar dos resultados dos

alunos dos professores pesquisados não terem sido os ideais. Mesmo assim, pode-se afirmar que, embora a prática, em sala de aula, não corresponda totalmente à crença dos professores, é preferível que ele seja otimista ou o inverso.

4 Conclusão

De maneira geral, pode-se notar que os professores se sentem bastante confiantes em relação ao seu trabalho e acreditam serem eficazes em sala de aula, demonstrando-se otimistas tanto em relação ao domínio do conteúdo quanto às estratégias pedagógicas e técnicas de gestão utilizadas. Fica bastante claro que eles acreditam serem entusiasmados e que procuram, também, alimentar altas expectativas em relação aos seus alunos. Essa autoavaliação positiva dos professores tem dois lados distintos: ela pode ser considerada como boa, já que os professores pesquisados, de forma geral, consideram-se competentes nos diversos aspectos abordados em relação aos processos de ensino e aprendizagem, e de gestão; contudo, essa autoconfiança pode levar o professor a uma zona de conforto perigosa.

Dessa forma, é importante destacar que a autoconfiança constante pode estagnar o professor, deixando-o sem perspectivas na busca de novos conhecimentos e estratégias diferenciadas de ensino. A reflexão sobre a práxis, em sala de aula, deve ser constante e o professor também deve se autocriticar, procurando preencher as lacunas existentes no seu trabalho por meio de questionamentos constantes, pesquisa e capacitação continuada, de forma que possa estar sempre se reinventando, aperfeiçoando e inovando as metodologias utilizadas.

Referências

- ANTUNES, C. *Como desenvolver as competências em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BROOKE, N.; SOARES, J.F. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- BZUNECK, J.A. *As crenças de autoeficácia dos professores*. 2009. Disponível em: <<https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Bzuneck1.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018.
- DALBEN, A.; ALMEIDA, L.C. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. *Estud. Aval. Educac.*, v.26, n.61, p.12-28, 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.18222/ae266103140>.
- GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. *Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- HUNT, B.C. *Efectividad del desempeño docente: una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación em América Latina*. Santiago: Cinde, 2009.
- IAOCHITE, R.T. et al. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de Educação Física. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, v.33, n.4, p.825-839, 2011.
- JESUS, S.N. Estratégias para motivar os alunos. *Rev. Educ.*, v.31,

n.1, p.21-29, 2008.

MACEDO, I.C.; BZUNECK, J.A. Motivação de professores, autoeficácia e fatores do contexto social. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9. 2009. Disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3103_1586.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

REYNOLDS, D. *et al.* World class schools: international perspectives on school effectiveness. London: Routledge, 2002.

REYNOLDS, D. *et al.* The Future of educational effectiveness and improvement research, and some suggestions and speculations. In: CHAPMAN, C. *et al.* *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: research, policy and practice.* London: Routledge, 2016.

REYNOLDS, D. *et al.* Effective school processes. CHAPMAN, C. *et al.* *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: research, policy and practice.* London/New York: Routledge, 2016.

RODRIGUES, S.S. Eficácia docente no ensino da matemática. *Ensaio Aval. Políticas Públicas Educ.*, v.25, n.94, p.114-147, 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017000100005>.

SANTOS FILHO, J.C. Eficácia da escola e condicionantes do desempenho escolar dos alunos: do modelo unidimensional de

análise ao multidimensional. *Rev. Roteiro*, v.40, p.101-106, 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.18593/r,v40i0.9773>

SILVA, E.R.P. *Perfis de gestão de sala de aula, indisciplina percebida e percepção de eficácia do professor.* Braga: Universidade do Minho, 2014.

SILVA, F.L. *et al.* Eficácia na sala de aula: autoavaliação de professores de uma escola pública. *Rev. Ensino Educ. Ciênc. Hum.*, v.18, n.3, p.239-243, 2017.

SOARES, J.F.; ALVES, M.T.G. Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. *Cad. Pesquisa*, v.43, n.149, p.492, 517, 2013.

SOARES, T.M. *et al.* Modelos de valor agregado para medir a eficácia das escolas Geres. *Ensaio Aval. Políticas Públicas Educ.*, v.25, n.94, p.59-89, 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017000100003>.

TESSARO, N.S.; GUZZO, R.S.L. Auto-avaliação da competência para ensinar: estudo preliminar de uma escala. *Rev. Psicol. Escolar Educac.*, v.8, n.2, p.157-165, 2004.

TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, A.W. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching Teacher Educ.*, v.17, n.7, p.783-805, 2001.