

# SUCESSO ACADÊMICO E REFORMAS EDUCATIVAS

**Clermont Gauthier**  
**Presidente do Comitê de Pesquisa do Canadá para Formação de**  
**Professores**  
**Universidade Laval**  
**Colaboração de Steve Bissonnette e Mario Richard**

## INTRODUÇÃO

Vivemos atualmente a época da globalização das reformas educativas. Em decorrência dos estudos comparativos internacionais (PISA, TIMMS) e motivados para se manterem na liderança, países em várias partes do mundo vêm promovendo reformas em seus sistemas de ensino.

Correm inúmeras discussões para sensibilizar as pessoas para as mudanças. A. Kessler (1964), em seu clássico trabalho intitulado A função educativa da escola, identificou um debate retórico entre a nova pedagogia, que surgiu no início do século XX e a pedagogia tradicional, que aquela tentou derrubar. Realmente, em sua missão de promover a nova pedagogia, seus defensores pintaram uma verdadeira caricatura do ensino tradicional, atribuindo a este todos os defeitos, os quais seriam suplantados pelas virtudes da nova pedagogia. Da mesma forma, as reformas educacionais mais recentes levam a um questionamento radical do que teria sido melhor para fazer valer a qualidade da mudança proposta. Uma das possíveis consequências desta retórica maniqueísta consiste em reduzir à caricatura tudo o que foi feito anteriormente e, assim, leva a sérias controvérsias. Isto parece acontecer no domínio da educação na Europa de língua francesa, onde as posições de esquerda combatem as de direita, onde os progressistas se opõem aos conservadores e os disciplinadores atacam os que denominam pejorativamente “pedagogistas”. O mesmo ocorre também nos ambientes anglo-saxônicos onde os defensores de abordagens pedagógicas centradas na criança criticam fortemente as que promovem estratégias centradas no professor (Chall, 2000). Isso aconteceu também em Quebec onde uma reforma foi iniciada em 2000 com a premissa de se deslocar do paradigma do ensino para o paradigma de aprendizagem e, portanto, privilegiar o

socioconstrutivismo em detrimento do enfoque da transmissão de conhecimentos.

Neste contexto das reformas educativas, é difícil explicar friamente o que é proposto. Isso ocorre não só entre os partidários e opositores da mudança, mas também entre esses e qualquer pessoa interessada no assunto. Uma das razões para este fenômeno é que muitas vezes se confundem fins e meios, e assim alguns objetivos se sobrepõem aos meios para alcançá-los. Vimos, por exemplo, o método global de alfabetização ser associado à esquerda progressista, e o método silábico, à direita tradicional. Ora, aprender a ler - exceto no que diz respeito ao conteúdo dos textos - não é um problema de orientação política, e sim uma questão de eficácia de recursos, independente de posições ideológicas de direita ou esquerda. Sabemos que a questão das finalidades do ensino não tem a ver com ideologia e, neste aspecto, de certa forma, todas as opiniões se equivalem e podem ser discutidas. Todos podem defender suas posições e a maioria, em um debate democrático, acaba se posicionando em função de opiniões, e não de argumentos fundamentados.

Por outro lado, quando são propostos meios específicos para atingir estes objetivos, o problema muda de figura, uma vez que já não se está procurando o que é "justo", mas verificar o que é "verdadeiro". Podemos demonstrar empiricamente e provar, a partir de medições do sucesso acadêmico, que alguns meios são mais eficazes do que os outros para alcançar objetivos considerados desejáveis. Com efeito, uma nova prática não conduz necessariamente a melhores resultados, e as estratégias do passado não correspondem necessariamente a uma idade dourada da pedagogia. Em termos de efeitos a respeito de aprendizagem do aluno, tanto os antigos quanto os novos instrumentos podem ser prejudiciais. Nestas questões de estratégias pedagógicas propostas pelas reformas, é importante adotar a postura do pesquisador que, sem privilegiar uma abordagem pedagógica específica, tenta a avaliar a sua eficácia.

É importante verificar se há resultados que demonstram os efeitos positivos de determinadas abordagens sobre o aprendizado do aluno. A nossa pergunta é: quais são as abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores nas escolas que parecem destinadas a promover a aprendizagem dos alunos? Como corolário, deve se estabelecer uma ligação entre estas pesquisas e o discurso das reformas contemporâneas.

## **1. NEM TUDO ACONTECE FORA DA ESCOLA**

Pesquisadores europeus e americanos como Coleman (1966), Bourdieu e Passeron (1964), Baudelot e Establet (1972) demonstraram na década de 1960 o que pareciam ser fatores extra-escolares intervenientes que contribuía para o desempenho escolar; assim, o meio familiar e social foi apontado como o

principal fator para o sucesso ou o insucesso escolar dos alunos. Apesar da grande relevância deste trabalho, omitiu-se a parte importante referente ao papel dos professores e escolas, pois esses estudos não levaram em conta a dinâmica do trabalho escola.

A este respeito, uma impressionante quantidade de pesquisas foi realizada posteriormente em sala de aula na década de 1970, principalmente nos países de origem anglo-saxônica. Tais estudos tentaram relacionar o desempenho e o modo de pensar do professor aos resultados acadêmicos dos seus alunos. Os pesquisadores observaram sistematicamente as formas de agir de professores iniciantes, experientes e especialistas, em escolas situadas em ambientes de diferentes classes socioeconômicas. Em suma, colocando-se no interior da sala de aula e da escola, e não fora dela como nos grandes estudos sociológicos dos anos 1960, eles foram capazes de compreender melhor o que os professores fazem, como pensam e assim, puderam estabelecer relações com o sucesso acadêmico dos estudantes.

Após essas quatro décadas de trabalho, temos resultados que parecem ser robustos o suficiente para nos permitir analisar com rigor a eficácia dos métodos pedagógicos. Os pesquisadores foram capazes de destacar um "efeito professor" e um "efeito escola", no sentido de estabelecer, em ambientes socioeconômicos semelhantes, variações na forma de ensino e no sucesso acadêmico dos alunos em algumas escolas neutralizando, de certa maneira, o impacto socioeconômico.

Assim, em algumas escolas situadas em ambientes de baixo padrão socioeconômico, os alunos são mais bem sucedidos e, inversamente, em ambientes de padrão socioeconômico elevado, há escolas em que os alunos são menos bem sucedidos do que deveriam.

A nossa tese é a seguinte: à luz das numerosas investigações empíricas que examinamos, temos de reconhecer que as abordagens que chamamos "Instrucionistas" (onde o professor ensina sistematicamente conteúdos) têm eficácia superior àquelas que enfatizam descoberta. Sustentamos esta tese com base na evidência de vários estudos.

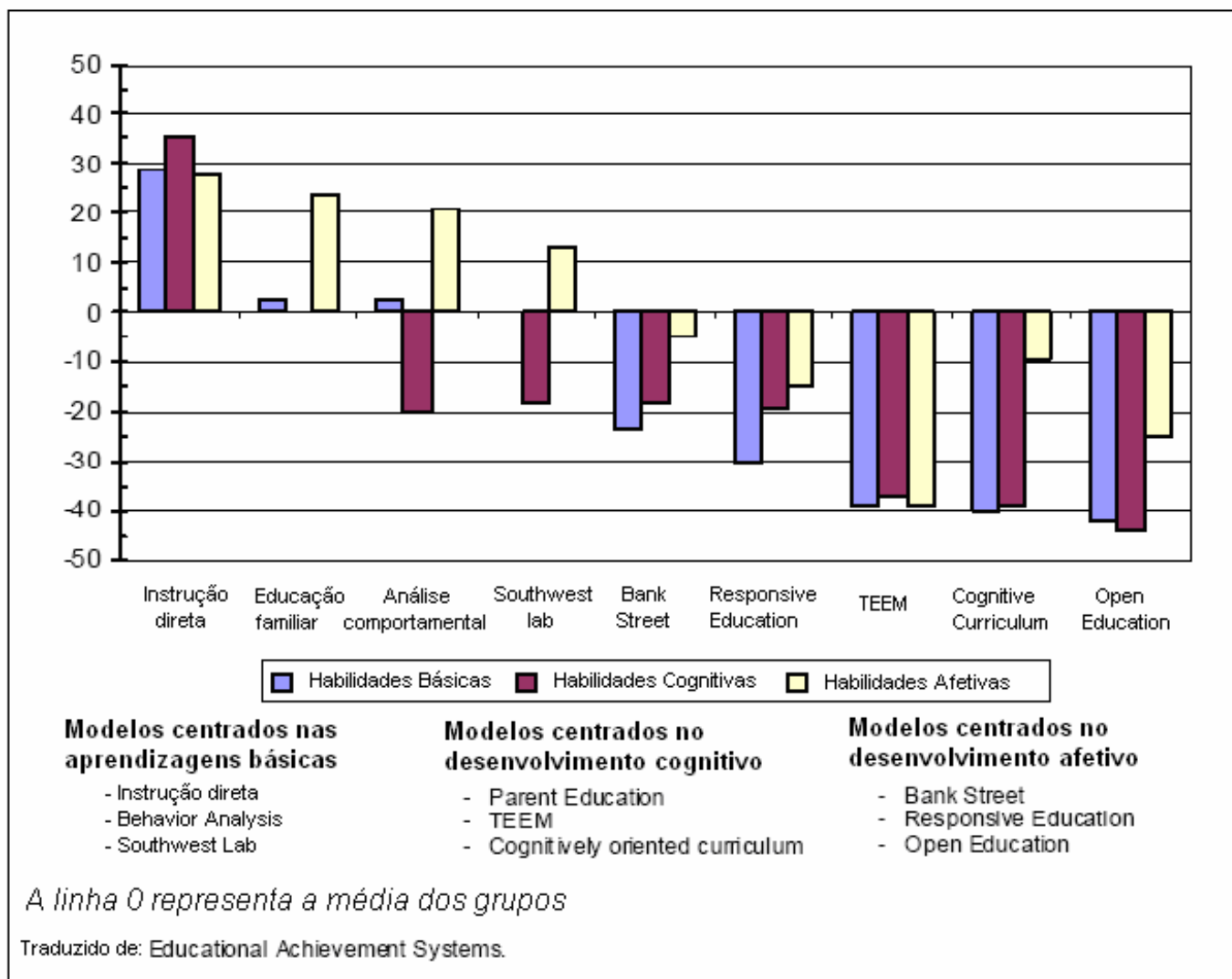
## **2. A PESQUISA SOBRE A EFICÁCIA DO ENSINO**

O projeto Follow Through foi iniciado nos Estados Unidos em 1968 e terminou em 1995. Inicialmente, este projeto originou-se a partir do Head Start – um programa criado para oferecer serviços sociais, e de saúde e educação pré-escolar para crianças oriundas de meios desfavorecidos e suas famílias. O programa Head Start visava romper o ciclo da pobreza e foi muito bem recebido nos EUA. No entanto, um estudo revelou que os ganhos das crianças tendiam a desaparecer logo após a sua entrada na escola. Assim, o Follow Through foi

inicialmente concebido como um serviço para assumir o Head Start. Mas cortes orçamentários forçaram, desde o início, a reconceptualização do projeto, que foi transformado em um estudo longitudinal, cujo objetivo foi avaliar a eficácia das abordagens pedagógicas com alunos de áreas desfavorecidas do maternal ao terceiro ano. Esta pesquisa envolveu a cada ano cerca de 10 000 alunos de 120 comunidades entre 1968 e 1976. Posteriormente, o programa continuou até 1995 sob a forma de serviços oferecidos nesses ambientes (Watkins, 1997).

Proponentes de diferentes abordagens de ensino foram convidados a implementar suas intervenções, fornecer materiais educativos e formar professores para sua utilização. No intuito de avaliar estas escolas experimentais, outras escolas serviram como grupo de controle. Para medir o desempenho acadêmico dos alunos considerou-se a aprendizagem básica (leitura, escrita e aritmética), as habilidades intelectuais incluindo resolução de problemas e, finalmente, as dimensões emocionais, ou seja, a imagem e autoestima. Os instrumentos foram objeto de consenso entre os pesquisadores. O Quadro 1 apresenta uma visão geral dos resultados.

Quadro 1: COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS ENTRE 9 MODELOS PEDAGÓGICOS USADOS NO PROJETO FOLLOW THROUGH



O Quadro 1 mostra que nove abordagens pedagógicas foram comparadas em termos de competências básicas e nas dimensões intelectual e emocional. Estas abordagens educacionais foram agrupadas em três grandes categorias conforme a concentração em: competências básicas, habilidades intelectuais mais complexas ou dimensões emocionais. A linha horizontal, marcada zero em toda a tabela da esquerda para a direita, representa o grupo de controle, ou seja, as classes que não receberam tratamento instrucional e que serviram como pontos de referência para comparação. Os resultados são espetaculares, para dizer o mínimo. Na coluna da esquerda, observa-se o desempenho do modelo denominado “Instrução Direta”. Esta abordagem pedagógica é caracterizada por um currículo cuidadosamente estruturado, organizado em sequência e que utiliza estratégias de aprendizagem que vão do mais simples ao mais complexo.

O modelo pedagógico de “Instrução Direta” está associado a melhores resultados, tanto em termos de aprendizagem das habilidades cognitivas básicas quanto em referência ao contexto socioemocional. Por outro lado, outros modelos, por exemplo, na extrema direita da tabela, a Educação Aberta, apresentam muitas deficiências, tanto em termos de aprendizagem básica, competências cognitivas e, paradoxalmente, ainda na dimensão emocional que era seu eixo privilegiado. Em contrapartida, o modelo denominado “Instrução Direta”, que não visava diretamente ao desenvolvimento da dimensão afetiva apresentou o melhor desempenho inclusive neste plano. Por que é que isto acontece? Sugere-se que a autoimagem não melhora tanto ao ser trabalhada diretamente, mas sim quando os alunos são bem sucedidos. Excelência acadêmica, tal como se manifesta, neste modelo, resulta em valorização e autoestima dos alunos.

Além disso, um estudo de acompanhamento realizado por Gersten e Keating em 1987, com alunos que participaram do projeto Follow Through mostrou que aqueles que tinham se beneficiado de aulas pelo método da “Instrução Direta” obtiveram melhor desempenho acadêmico, melhores índices de conclusão de curso e um nível menor de repetência, quando comparados ao grupo de controle. Alguém poderia dizer que este é apenas um estudo, realizado nos anos 1970, e deve haver pesquisas mais recentes. Realmente, se houvesse apenas um estudo, seria insuficiente. Mas esse não é o caso. Vários outros estudos confirmam a eficácia do modelo denominado “Instrução Direta”. Em 2001, o Wisconsin Policy Research Institute, após analisar as pesquisas publicadas a respeito da “Instrução Direta” durante um período de vinte e cinco anos englobando seis escolas, confirmou a notável eficácia deste modelo para todos os alunos (incluindo aqueles oriundos de meios desfavorecidos), e concluiu seu relatório, recomendando a sua utilização. Além disso, um estudo realizado por Herman et al. (1999), comparando a eficácia das abordagens pedagógicas de vinte modelos revelou que a “Instrução Direta” obteve o maior impacto sobre o desempenho acadêmico dos alunos. Mais recentemente, a eficácia da “Instrução Direta” foi reconfirmada pela meta-análise de Borman et al. (2002 e 2003). Este estudo teve como objetivo medir e comparar o impacto de vinte modelos de ensino quando implementadas em toda a escola. Mais especificamente, esta meta-análise calculou o efeito de escala de 29 modelos utilizados em todo o território dos Estados Unidos. Para realizar este projeto, Borman et al. (2002 e 2003) identificaram 232 pesquisas envolvendo 145 alunos que frequentam 296 escolas que implementaram um dos 29 modelos, de onde se tirou 1.111 medições. Os modelos estudados foram implantados durante três anos nas escolas que participaram do projeto Comprehensive Schoolwide Reform Demonstration Program (C.S.R.D.). Borman et al. concluíram que:

Os principais efeitos do CRSD parecem promissores, e a quantidade, qualidade e significância estatística dos dados obtidos nos três dos modelos: “Instrução Direta”, Success for All e School Development Program, mostram que eles são muito eficazes (tradução livre, Borman et al., 2002, p.v.).

Várias outras meta-análises também atribuem maior eficácia ao ensino estruturado e explícito, vs. aprendizagem por descoberta. Por exemplo, o National Reading Panel, em uma importante síntese a respeito de leitura publicada em 2000, salienta que os alunos aprendem melhor por métodos analíticos e sistemáticos do que pelos métodos globais. A síntese das pesquisas de Baker, Gersten e Lee (2002) em Matemática, bem como a de Gersten e Baker (2001) sobre a escrita apontam a mesma direção.

Além disso, mais de 180 estudos a respeito de alunos em risco de Ensino Fundamental, realizados por Hoskyn & Swanson (1998) assim como os de Swanson (2001) com alunos de segundo grau, também chegaram a conclusões semelhantes. Estes resultados levam-nos a crer que a eficácia das abordagens instrucionistas não pode ser interpretada como um fenômeno isolado, mas sim como uma tendência predominante em ensino. Esta breve panorâmica das pesquisas leva-nos a apoiar a ideia de que as abordagens instrucionistas, ou seja, construídas a partir de um modelo de ensino sistemático, estruturado e explícito, indo de processos mais simples aos mais complexos, são significativamente mais eficazes do que o ensino por descoberta para assegurar o sucesso acadêmico dos alunos.

Note-se que as abordagens instrucionistas, apesar das suas diferenças (“Instrução Direta”, Success for All, e School Development Program, etc.) apresentam desde o início estratégias semelhantes que lembram, grosso modo, aquilo que Rosenshine e Stevens (1986) denominaram como “um modelo geral de ensino eficaz”, que inclui as seguintes características: (a) revisão, (b) apresentação, ou seja, a forma de apresentar conteúdos; (c) prática guiada, (d) correção e feedback, (e) prática autônoma e, finalmente, (f) revisões semanais e mensais.

### **3. PESQUISA SOBRE A EFICÁCIA DAS ESCOLAS.**

Tal como os estudos sobre a eficácia do ensino, as pesquisas a respeito das escolas eficazes foram desenvolvidas em resposta às grandes sondagens sociológicas realizadas em ensino a partir dos anos 60. Recordamos que estes

estudos reforçam a crença popular de que os diretores e os professores tinham pouco ou nenhum impacto sobre o desempenho acadêmico dos alunos provenientes de meios menos favorecidos.

O exame dos diferentes resumos das pesquisas sobre escolas eficazes (Bressoux 1994, Good e Brophy, 1986; Henchey, 2001; Lezotte, 1995; Marzano, 2000, 2003, Teddlie e Reynolds, 2000; Teddlie e Stringfield, 1993; Wendel, 2000) identificou uma série de estudos que marcaram época e cujas principais conclusões foram reconfirmadas repetidamente desde então (Lezotte, 1995; Marzano 2000, 2003, Teddlie e Reynolds, 2000). Com efeito, durante os anos 70, Edmonds e sua equipe identificaram 55 escolas de ensino fundamental situadas nas zonas urbanas desfavorecidas do Nordeste dos Estados Unidos e cujo desempenho acadêmico ultrapassou significativamente o de escolas comparáveis (Edmonds, 1979). Os pesquisadores não avançaram muito na identificação das características comuns a essas escolas. Mas essa análise permitiu a Edmonds (1979) destacar cinco fatores fortemente correlacionados ao desempenho escolar das escolas eficazes:

1. Forte liderança da direção e particular atenção à qualidade de ensino.
2. Grandes expectativas quanto ao desempenho de todos os alunos.
3. Um ambiente seguro e ordenado (clima propício à aprendizagem).
4. Prioridade dada ao ensino das disciplinas básicas (leitura, escrita, e matemática).
5. Avaliações e controles frequentes do progresso dos alunos.

Edmonds, mais tarde, tornou-se figura de proa do movimento das escolas eficazes (Marzano, 2000). A este respeito, Good e Brophy escreveram em 1986:

Até a sua morte em 1983, [Edmonds] foi um dos pontas-de-lança do movimento de eficácia escolar. [...] Edmonds, mais do que ninguém, contribuiu para popularizar a ideia de que as escolas poderiam e chegariam realmente a fazer a diferença (tradução livre, p. 582).

Embora outros pesquisadores tenham proposto listas dos fatores que poderiam ser confrontadas com a de Edmonds, o seu clássico modelo de cinco fatores publicado em 1979 ainda influencia o trabalho sobre escolas eficazes de nossos dias (Levine e Lezotte, 1990; Lezotte, 1995; Marzano, 2000, 2003).

Os estudos de Teddlie permitiram preencher uma grande lacuna no que parecia se tornar um círculo vicioso, no sentido de que nada de novo nos resultados dos estudos a respeito de escolas eficazes aparecia a partir do trabalho de Edmonds. Na verdade, aproximadamente as mesmas características das escolas eficazes reapareciam consistentemente nos estudos e, curiosamente,

a pesquisa continuou a se desenvolver paralelamente aos estudos de ensino eficaz, como se os resultados em um setor não pudessem influenciar os métodos de pesquisa e os resultados dos outros (Reynolds & Teddlie, 2000). No entanto, o trabalho de Teddlie gerou uma ponte entre esses dois mundos. Durante oito anos, Teddlie e Reynolds (2000) observaram e analisaram o funcionamento e o desempenho escolar de 16 escolas de ensino fundamental em Louisiana. Este grupo foi composto por oito das chamadas escolas eficazes em bairros desfavorecidos, que foram comparadas a oito escolas menos eficazes. A eficácia das escolas foi baseada nos resultados obtidos nos testes do estado de Louisiana em leitura durante os anos de 1984 e 1985 e o emparelhamento das escolas foi formado de acordo com o grau de semelhança entre as diferentes instituições (nível socioeconômico, multiétnico, meio urbano ou rural, etc.) Em vez de restringir sua análise às características exteriores das salas de aula das escolas eficazes, Teddlie et al. escolheram estudar as práticas de ensino nas salas das escolas eficazes e menos eficazes. Partindo de um instrumento de observação elaborado a partir dos trabalhos de Rosenshine, esses pesquisadores observaram as práticas de sala de aula e constataram que as práticas pedagógicas das escolas eficazes eram diferentes daquelas das escolas menos eficazes. Os resultados mostram importantes diferenças entre as práticas de ensino empregadas nas escolas eficazes quando comparadas às pouco eficazes. Em seu conjunto, as escolas eficazes apresentam mais características associadas às práticas eficazes de ensino do que as escolas menos eficazes. Como ressaltam Teddlie e seus colaboradores (1989), as escolas eficazes agrupam alunos de forma diferente do que ocorre nas escolas pouco eficazes, (Teddlie et al., 1989) Além disso, observa-se pouca diferença entre os comportamentos dos diferentes alunos observados nas escolas eficazes, Teddlie et al., (1989) descobriram uma relação estreita entre os bons professores e as boas escolas:

Observamos muito pouca diferença entre os professores destas escolas, o que sugere relações simbióticas entre os professores das boas escolas (tradução livre, p. 331).

As análises realizadas por estes pesquisadores mostram que os professores que trabalham em escolas eficazes manifestam constantemente mais comportamentos associados às práticas de ensino eficaz (como as identificadas por Rosenshine) do que os professores das escolas menos eficazes:

Observações realizadas com 116 professores provenientes de 16 escolas indicam claramente que os professores das escolas mais eficazes utilizam, de forma mais contínua e regular, as formas de pedagogia eficaz identificadas por

Rosenshine, outros pesquisadores que os professores das escolas menos eficazes (Teddlie, et al, tradução livre, p.331)

Outras quatro pesquisas realizadas por Teddlie e seus colaboradores apresentaram também resultados comparáveis às que foram citadas anteriormente (Crone e Teddlie, 1995; Stringfield, Teddlie e Suarez, 1985; e Stringfield Teddlie, 1993; Virgílio, 1987). Os resultados destes estudos revelaram diferenças consistentes no comportamento dos professores de escolas eficazes em comparação às pouco eficazes (Ellett et Teddlie, 2003)

As diferentes pesquisas analisadas a respeito das escolas eficazes mostram uma convergência em seus resultados, e foram todas realizadas nos Estados Unidos. Será que essas conclusões poderiam ser generalizadas para outros países? A pesquisa de Reynolds, Creemers, Stringfield, Teddlie e Schaefer (2002), intitulada Internacional School Effectiveness Research Project (ISERP) ajuda a responder a esta pergunta. Este importante estudo envolve nove países de quatro continentes (Austrália, Canadá, Hong Kong, Irlanda, Holanda, Noruega, Taiwan, Grã-Bretanha, Estados Unidos). Os pesquisadores tentaram identificar os fatores associados tanto à eficácia das escolas quanto dos métodos de ensino, em uma grande variedade de contextos escolares. Eles queriam verificar se houve fatores transversais de eficiência, verdadeiramente universais, em diferentes contextos escolares estudados.

Este estudo incidiu sobre três questões principais: Quais os fatores de eficácia presentes nas escolas e quais professores estão associados à eficácia de escolas em diferentes contextos? Como esses fatores podem ser descritos como sendo universais e, como são específicos para determinados contextos? O que explica que alguns fatores são universais e que outros são mais específicos e quais são as conclusões que se podem retirar destes resultados relativos às políticas públicas, práticas pedagógicas e de pesquisa sobre a eficácia escolar? (Trad. Livre, Reynolds et al. 2002, p.16)

Esta pesquisa analisou dados quantitativos e qualitativos coletados nas escolas fundamentais. Cada país que participou no estudo tinha um período de dois anos para analisar as práticas pedagógicas em uma ou duas escolas eficazes, uma ou duas escolas moderadamente bem sucedidas e uma ou duas escolas pouco eficazes, em bairros muito pobres e moderadamente pobres. Cada uma das escolas envolvidas no projeto elaborou um estudo de caso envolvendo entrevistas com diretores e professores, observações do funcionamento da escola, observações em salas de aula, e coleta de dados sobre o desempenho acadêmico dos alunos

e seus QIs. Este plano de pesquisa permitiu a análise de 6 a 12 escolas por país e criar condições favoráveis para a identificação de fatores nos diferentes contextos estudados (ver Quadro 2).

#### Quadro 2: EFICÁCIA DAS ESCOLAS SEGUNDO O NÍVEL SOCIOECONÔMICO

Nível socioeconômico muito baixo			Nível socioeconômico moderadamente baixo		
1 ou 2 escolas eficazes	1 ou 2 escolas com desempenho médio	1 a 2 escolas pouco eficazes	1 ou 2 escolas eficazes	1 ou 2 escolas com desempenho médio	1 ou 2 escolas pouco eficazes

As práticas pedagógicas foram examinadas nas escolas, com a ajuda de uma grade de observação intitulada "Inventário comportamental do Professor Virgílio" (VTBI). Essa grade de observação, como a utilizada nas pesquisas de Teddlie mencionadas anteriormente, foi elaborada com base no trabalho de Rosenshine (1982). Mais especificamente, essa grade fornece informações sobre a gestão e clima da sala de aula e sobre a qualidade do ensino (Reynolds et al., 2002). Um total de 45 professores foram observados. Afigura-se a partir deste trabalho que as escolas identificadas como eficazes são aquelas que causaram os maiores ganhos de aprendizado em seus alunos, o parece validado na maioria dos países:

Embora os resultados de certos países não indiquem qualquer relação significativa entre os fatores em sala de aula e os resultados a este nível, as diferenças são mais significativas, de acordo com todas as correntes de pesquisa (tradução livre, Reynolds et al., 2002, p. 47).

Os indicadores observados neste estudo parecem semelhantes àqueles identificados pelas pesquisas sobre as práticas de ensino eficaz:

- reforço positivo;
- lição estruturada e identificando pontos-chave para se lembrar;
- verificação da aprendizagem dos alunos;
- professor faz perguntas variadas e com muitas frequência;
- expectativas elevadas de aprendizagem pelos alunos;
- atenção para as respostas dos alunos.

Assim, nos diversos países que participaram no estudo, a utilização de métodos pedagógicos eficazes destaca-se como fator preponderante para a escola eficaz. Este fator é central, transversal, universal e comum aos diferentes contextos escolares, independente das diferenças interculturais.

Deve-se notar que os principais comportamentos de professores que fazem a diferença entre as escolas pouco eficazes e aqueles que são moderadamente ou altamente eficazes precisamente os fatores chave identificados pelos pesquisadores interessados no ensino eficaz como estando associada a ganhos entre os alunos [...]. É claro que alguns comportamentos entre os professores estão associados a ganhos significativos em matemáticas, sem ter em conta o contexto do ensino. Estes são os fatores universais que nossa pesquisa desejava identificar. (tradução livre, Reynolds et al., 2002, p.49)

Além deste fator transversal, Reynolds e colaboradores afirmam que os fatores geralmente associados a escolas eficazes, tais como liderança da direção, estabelecimento de altas expectativas de desempenho dos alunos, ambiente seguro e ordenado, constituem também fatores presentes na maioria das escolas eficazes nos diferentes países e podem ser considerados como fatores transversais. No entanto, esses fatores são muito mascarados pelo contexto cultural, e é por isso que, no estudo, não são considerados como universais:

Enquanto os fatores universais são essencialmente os mesmos, em nível de sala de aula, em relação aos comportamentos e aos de conceitos-chave, as escolas diferiam de acordo com os contextos em que se encontravam, e assim tornam-se muito mais conspícuas as atitudes dos professores (Reynolds et al., 2002, p.279)

Na verdade, a pesquisa internacional de Reynolds e seus colaboradores mostra que a eficácia das escolas em diferentes países participantes do estudo proporcionam um ensino semelhante, em comparação com os menos eficazes. Além disso, este ensino é estruturado, sistemático e explícito e remete diretamente às práticas de ensino eficaz (Rosenshine, 1983 e 2002):

[...] fatores como clareza, questionamento, expectativas elevadas, compromisso com o sucesso acadêmico e criação de aulas estruturadas formam a base da tradição de ensino

eficaz que explicam porque algumas escolas são menos eficazes que as meio eficazes e as que são altamente eficazes (p.278).

O conjunto das pesquisas descritivas mostra alta convergência de resultados, revelando uma relação significativa entre a eficácia das escolas e dos métodos pedagógicos que são utilizados.

### Conclusão

No contexto da reforma, o ativismo é mau conselheiro, e pode levar a decisões prejudiciais aos alunos. Qualquer que seja a natureza do que é proposto nas reformas pedagógicas, é importante ponderar se existe uma base de pesquisa e se os efeitos destas abordagens têm sido rigorosamente medidos. Vemos, após o exame de muitos estudos, que um ensino estruturado tem mais potencial que um ensino por descoberta de modo a assegurar o sucesso dos alunos, seja numa sala de aula ou em uma escola como um todo e, particularmente para ambientes desfavorecidos. No entanto, e paradoxalmente, as atuais reformas educacionais propõem o ensino por descoberta inspirado na visão construtivista ou socioconstrutivista, em especial para auxiliar alunos com problemas ou de meios desfavorecidos. Por exemplo, em Quebec, no início da reforma, defensores argumentaram que seria necessário mudar radicalmente a maneira de ensinar, passando do paradigma do ensino para o paradigma de aprendizagem, como as pesquisas justificassem tal mudança. Como é que podemos propor uma virada pedagógica radical com tão pouca evidência empírica demonstrando a relevância dessa mudança proposta? Como podemos querer reivindicar mais sucesso quando já sabemos a partir de estudos existentes, que muitos alunos, especialmente aqueles **em dificuldade** e que necessitam ajuda serão confrontados com o insucesso?

Um discurso pedagógico dominante foi instalado em todo o mundo, em consonância com a nova pedagogia, colocando em cena uma pedagogia centrada no aluno, de orientação como construtivista e cujos efeitos positivos sobre aprendizagem está longe de ser demonstrada. Como explicar tal popularidade de abordagens pedagógicas tão ineficientes? Sem dúvida, devemos buscar razões na tomada de controle dos nossos sistemas de ensino, por uma espécie de ditadura pedagógica (Kozloff, 2003) que conseguiu impor sua ideologia, tirando habilmente partido da baixa cultura de pesquisa em ciências da educação. Sabemos que a tradição de pesquisa em ciências da educação é ainda jovem, a formação em pesquisa, é muitas

vezes incompleta, de modo que no mercado de ideias pedagógicas, os estudos sérios são pouco divulgados e utilizados, e as pesquisas de qualidade duvidosa são habilmente vendidas.

Assim, as inovações podem ser lançadas por armadilhas retóricas astuciosas e garantidas pela simples menção: "a pesquisa mostra que" embora nenhum estudo rigoroso tenha realmente demonstrado a sua eficácia. É muito mais fácil promover as alegadas virtudes de uma inovação pedagógica que pacientemente para medir os efeitos, especialmente quando há interesses econômicos em jogo e que os seus defensores fazem lucrativas carreiras sob falsos argumentos. É fácil culpar aqueles que resistem à mudança e atribuir a responsabilidade pelo fracasso da reforma, mesmo quando o problema é outro, ou seja, o baixo desempenho da inovação proposta.

## Referências

- Adams, G. (2009). *Project Follow Through: In-depth and Beyond*. Téléchargé le 7 avril 2009 à l'adresse Internet <http://darkwing.uoregon.edu/~adiep/ft/adams.htm>
- Baker, S., Gersten, R., et Lee, D., S. (2002). **Direct Instruction: A behavior theory model for comprehensive educational intervention with the disadvantaged**. In S. Bijon (Ed.), *Contributions of behavior modification in education*. (p. 1-106). Hilldale New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1972). *L'École Capitaliste En France*. France: Éditions François Maspero.
- Becker, W. (1991). Toward an integration of behavioural and cognitive psychologies through instructional technology. *Australian Journal of Educational Technology*. 7(1), 1-18.
- Borman, G.D., Hewes, G.M., Overman, L.T., et Brown, S. (2002). *Comprehensive School Reform and Student Achievement: A Meta-analysis*. Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR), Baltimore (MD): Johns Hopkins University.
- Borman, G.D., Hewes, G.M., Overman, L.T., et Brown, S. (2003). Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-analysis. *Review of Educational Research*. Summer, 73(2), 125-130.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Minuit. 17
- Bressoux, P., (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres. *Revue Française de Pédagogie*, (108), 91-137.
- Chall, J. S. (2000). *The academic achievement challenge. What really works in the classroom ?* New York: Guilford Press.
- Coleman, J.S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Belgique: De Boeck Université.
- Crone, L. J., et Teddlie, C. (1995). Further examination of teacher behavior in differentially effective schools: selection and socialisation processes. *Journal of Classroom Interaction*. 30(1),1-9.
- Edmonds, R.R. (1979). Effective schools for urban poor. *Educational Leadership*. 37(10), 15-24.
- Ellett, C., et Teddlie, C. (2003) Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: Perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17, 101-128.

Gersten, R., et Baker, S. (2001). Teaching Expressive Writing to Students with Learning Disabilities: A Meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 101(3), 251-272.

Gersten, R., et Keating, T. (1987). *Improving High School Performance of « at risk » Students : A Study of Long-term Benefits of Direct Instruction*. *Educational Leadership*, 44(6), 28-31.

Good, T. L., et Brophy, J.E. (1986). **School effects**. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3<sup>rd</sup> edition, New York: Macmillan.

Henchey, N., Dunnigan, M., Gardner, A., Lessard, C., Muhtadi, N., Raham, H., et Violo-to, G. (2001). *Schools That Make a Difference : Final Report Twelve Canadian Secondary Schools in Low-Income Settings*. Society for the Advancement of Excellence in Education.

Herman, R., Aladjem, D., McMahon, P., Masem, E., Mulligan, I., O'Malley, A., Quinones, S., Reeve, A., et Woodruff, D. (1999). *An Educator's Guide to Schoolwide Reform*. Washington, D.C., American Institute for Research. 18