

Instruir ou deslumbrar os alunos? Reflexão crítica sobre a ideia de que “precisamos variar o nosso ensino”¹

Clermont Gauthierⁱ

Universidade Laval, Québec, Canadá

Steve Bissonnetteⁱⁱ

Universidade TELUQ, Québec, Canadá

Marie Bocquillonⁱⁱⁱ

Université de Mons, Mons, Belgique

Resumo

Frequentemente, na literatura educacional, há um convite para “variar o ensino de alguém”. Embora essa expressão possa parecer clara à primeira vista, ela rapidamente se torna ambígua após um exame mais detalhado, porque os critérios nos quais essa variação se baseia não são explicitados. É como se a variação das atividades de aprendizagem fosse vista como um princípio que tem valor em si mesmo, mas não é um princípio de ação relevante, porque corre o risco de criar confusão ao equacionar atividades que podem ter efeitos positivos ou negativos, dependendo do contexto de ensino. O objetivo deste artigo é formular critérios para a escolha de atividades à luz de trabalhos sobre ensino explícito, em particular no que diz respeito à gestão da aprendizagem e à gestão da sala de aula. O nível de competência dos alunos, a complexidade da tarefa a realizar, o tempo disponível e a importância do conteúdo são os critérios utilizados na gestão da aprendizagem. A manutenção do vetor de ação refere-se ao critério relacionado ao gerenciamento da aula.

Palavras-chave

Variedade o ensino; Preconceitos; Crítico; Ensino explícito; Critério.

Instruire ou étourdir les élèves? Réflexion critique sur l'idée qu'« il faut varier son enseignement »

Résumé

On remarque souvent dans les écrits dans le domaine de l'éducation une invitation à « varier son enseignement ». Si cette expression semble claire à première vue, elle devient vite ambiguë à la suite d'un examen un peu plus approfondi car les critères sur lesquels se base cette variation ne sont pas explicités. Tout se passe comme si varier les activités d'apprentissage est vu comme un principe qui a une valeur en soi, mais il ne constitue pas un principe d'action pertinent car il risque en effet de créer de la confusion en mettant sur le même pied des activités qui peuvent

¹ Tradução de Karla Angélica Silva do Nascimento.

avoir des effets positifs ou négatifs selon les contextes d'enseignement. L'objectif de cet article est de formuler des critères de choix d'activités à la lumière des travaux sur l'enseignement explicite, notamment en ce qui concerne la gestion des apprentissages et la gestion de la classe. Le niveau de compétence des élèves, la complexité de la tâche à accomplir, le temps disponible et l'importance du contenu sont les critères retenus en ce qui concerne la gestion des apprentissages. Le maintien du vecteur d'action renvoie au critère lié à la gestion de la classe.

Mots-clés

Variar l'enseignement ; Idées reçues ; Critique ; Enseignement explicite ; Critères.

**Instruct or stun the students? Critical reflection on the idea
that “we need to vary our teaching”**

Abstract

Often in the educational literature there is an invitation to “vary one's teaching”. While this expression may seem clear at first glance, it quickly becomes ambiguous upon closer examination because the criteria on which this variation is based are not made explicit. It is as if varying learning activities is seen as a principle that has value in itself, but it is not a relevant principle of action because it risks creating confusion by equating activities that may have positive or negative effects depending on the teaching context. The objective of this article is to formulate criteria for choosing activities in the light of work on explicit teaching, particularly regarding learning management and classroom management. The level of competence of the students, the complexity of the task to be accomplished, the time available and the importance of the content are the criteria used regarding learning management. The maintenance of the action vector refers to the criterion related to the management of the class.

Keywords

Vary the teaching; Misconceptions; Critical; Explicit teaching; Criteria.

1 Introdução

Numa recente revisão da literatura, Dupont e Bouchat (2020) examinaram os efeitos no desempenho de alunos de meios desfavorecidos de três orientações pedagógicas recomendadas na Bélgica francófona através do decreto “Missions”, nomeadamente a abordagem baseada na competência, a pedagogia da descoberta e a diferenciação. Para esses autores, a abordagem baseada na competência refere-se à redução dos conhecimentos factuais nos sistemas de referência em favor das competências. O ensino da descoberta, por outro lado, favorece as atividades através das quais os alunos descobrem o objeto de aprendizagem para si próprios. Finalmente, a

diferenciação é definida como “[...] uma abordagem pedagógica que consiste em métodos variáveis para ter em conta a heterogeneidade das aulas, bem como a diversidade dos estilos e necessidades de aprendizagem” (COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE, 1997, artigo 5). Essas orientações pedagógicas não são específicas da Bélgica francófona e são semelhantes às defendidas pelas reformas socioconstrutivistas levadas a cabo nos últimos 30 anos no Québec (Canadá), França e Suíça.

No final da sua revisão bibliográfica, Dupont e Bouchat (2020, p. 1) declaram: “(1) não há provas do valor acrescentado das abordagens [citadas acima] [...]; (2) a sua aplicação ingênua corre o risco de baixar o nível geral dos estudantes; e (3) aumentar as diferenças de desempenho entre estudantes de meios favorecidos e desfavorecidos”. Para além de estarem de acordo com numerosos estudos empíricos e sínteses de investigação (por exemplo, a mega-análise de Bissonnette *et al.* [2010] ou a síntese de Kirschner, Sweller e Clark [2006]), estes comentários representam uma contribuição rara na francofonia. De fato, ao questionar o fato de certas recomendações políticas não se basearem em quaisquer provas, este texto constitui um passo em frente no sentido de uma maior consideração da investigação rigorosa na educação.

Paradoxalmente, depois de apresentarem numerosos estudos que demonstram a baixa eficácia das três abordagens educativas acima mencionadas, estes mesmos investigadores concluem indicando:

*En ce qui concerne la pédagogie, nous défendons **une approche variée et pertinente**. Si l'on veut par exemple amener les élèves à être critiques sur un sujet, il faut que ceux-ci assimilent des connaissances mais aussi qu'ils apprennent à disséquer des arguments, à se poser des questions, à être sceptiques. Et cela ne sera possible que **si le professeur utilise différentes pédagogies** : de l'explicite, des projets (dans la lignée de la découverte guidée), des enquêtes (mais avec « des balises ») et du questionnement « socratique » (dans le sens de la réfutation). (BISSONNETTE *et al.*, 2010, p. 17)².*

Por que esses autores concluem que é necessária uma “variedade de pedagogias”, sem fornecer critérios de escolha entre elas em qualquer situação, depois de demonstrarem a ineficácia (e a iniquidade) na aprendizagem de alguns estudantes?

² Tradução: “No que diz respeito à pedagogia, defendemos *uma abordagem variada* e relevante. Por exemplo, se queremos que os estudantes sejam críticos sobre um assunto, devem assimilar conhecimentos, mas também aprender a dissecar argumentos, a fazer perguntas, a ser céticos. E isso só será possível *se o professor utilizar pedagogias diferentes*: ensino explícito, projetos (na tradição da descoberta guiada), investigações (mas com ‘faróis’) e questionamentos ‘socráticos’ (no sentido da refutação)” (BISSONNETTE *et al.*, 2010, p. 17, grifo nosso).

Isso pode provavelmente ser explicado em parte pelo forte desejo de liberdade pedagógica na Bélgica francófona, garantido pela Constituição de 1831. Isso implica, entre outras coisas, a livre escolha por cada professor das abordagens pedagógicas que ele ou ela decide implementar na sala de aula. Fora do contexto francófono belga, o convite para “variare pedagogias” é também comum no campo da educação (CFORP, 2016; MEES, 2016), em que é geralmente preferível adotar uma fórmula socialmente aceitável para os diferentes atores, em vez de afirmar a maior eficácia de certas abordagens pedagógicas.

Longe de nos ajudar a compreender melhor e a agir de uma forma mais relevante, este truísmo deixa-nos bastante perplexos por sua ambiguidade, portanto não constitui uma linha de ação frutuosa, especialmente porque não sabemos por que devemos variar³, nem o que devemos variar. Como prova, duas confusões nesta citação se sucedem.

Em primeiro lugar, se um professor quiser, como mencionado, desenvolver uma mente crítica nos seus alunos, deve não só procurar adquirir conhecimentos declarativos num campo do conhecimento, mas também ensiná-los a fazer uma crítica, ou seja, um conhecimento processual. Não é, portanto, a variação *per se* que prevalece aqui, mas simplesmente o alinhamento das atividades escolhidas com os objetivos prosseguidos. Variar o ensino não é, pois, o argumento certo a utilizar no sentido de que a variedade não seria necessariamente mais sábia do que a regularidade; é antes um problema de coerência das atividades escolhidas de acordo com os objetivos prosseguidos.

Em segundo lugar, no excerto acima mencionado, o que pertence a diferentes níveis lógicos é colocado em pé de igualdade. O elemento de um todo não é do mesmo nível que o conjunto, é parte dele. Assim, uma atividade de aprendizagem não se encontra ao mesmo nível lógico que uma pedagogia que necessariamente contém várias. Escrever um diário ou fazer um inquérito são atividades, enquanto que o ensino explícito ou o ensino da descoberta são abordagens pedagógicas. Por conseguinte, escolher duas atividades

³ Especialmente desde 200 anos atrás, o oposto foi argumentado em *The conduct of christian schools* e elogiado pela estabilidade na educação. O contraste é até cômico, como mostra este extrato de amostra: “Com métodos uniformes, determinados, invariáveis e bem escolhidos: 1. [...] os Mestres se cansam menos; 2. o progresso dos alunos é mais fácil e rápido; 3. as mudanças de Mestres não trazem [mudanças] nos princípios, nem na forma de ensino; 4. os novos Mestres não aparecem em seu ensino, pois não apenas ensinam as mesmas coisas, mas as ensinam da mesma maneira; 5. os princípios são mais bem expressos na mente dos alunos, pois eles têm menos dificuldade em compreendê-los; 6. seus pais, tendo-os ensinado nas escolas, podem ensiná-los e, assim, ser de grande ajuda para os Mestres; 7. eles aproveitam a oportunidade para estimar os Mestres e se apegar a eles; 8. uniformidade, invariabilidade e clareza de métodos de ensino, as crianças gostam mais da doutrina cristã” (1819, p. 308).

de aprendizagem é bastante diferente de escolher duas abordagens pedagógicas, mesmo que pareça ser simplesmente o mesmo ato de escolha. As duas atividades (escrever um diário e fazer uma investigação) podem ser equivalentes para atingir um determinado objetivo, mas a escolha de uma abordagem pedagógica (ensino explícito, ensino baseado em projetos, etc.) tem consequências muito mais significativas para a aprendizagem dos estudantes. Como vimos em particular com o projeto Follow Through (WATKINS, 1997), nem todas as abordagens pedagógicas comparadas são iguais; incluem atividades que não têm todos os mesmos efeitos sobre os níveis cognitivos ou afetivos, tanto que escolher um em detrimento do outro não é apenas uma questão de preferência subjetiva, como se fossem permutáveis, mas, mais profundamente, uma questão de impacto na aprendizagem dos alunos.

Correndo o risco de confundir tudo e de espalhar ainda mais a confusão, não podemos, portanto, subscrever a prescrição “devemos variar o nosso ensino” sem primeiro propor um quadro de análise e formular uma série de distinções. Para tal, propomos proceder da seguinte forma: 1- Primeiro, descrever as características da situação pedagógica, o que nos permitirá realçar a tensão fundamental entre estabilidade e contingência no ensino; 2- Depois, definir pedagogia e as suas duas funções básicas, gestão da aprendizagem e gestão da sala de aula; finalmente, nas seções 3 e 4, propor critérios de variação das atividades de aprendizagem à luz dos esclarecimentos fornecidos sobre essas duas funções principais.

2 As características da situação educativa

O trabalho docente é definido tanto por sua contingência como também por uma estrutura com uma certa estabilidade. Claramente, a atividade docente é caracterizada pela sua natureza contingente. Mais do que a maioria das outras atividades profissionais, está sujeita a fenômenos tais como complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflitos de valores (SCHÖN, 1994). É de fato impossível para o professor prever tudo o que irá acontecer durante a sua aula: um aluno irá pedir para sair da sala de aula, outro irá perturbar o seu vizinho, alguns irão compreender o material muito rapidamente, outros irão precisar de mais explicações. O professor terá de tomar decisões, frequentemente baseadas em informação incompleta, sem poder prever com certeza os seus efeitos.

Doyle (1986) também destacou este atributo de contingência, juntamente com outros conceitos. Para ele, o processo de ensino habitual nas nossas escolas tem seis características gerais que demonstram inequivocamente a complexidade da profissão docente: 1- multidimensionalidade; 2- simultaneidade; 3- imediatismo; 4- imprevisibilidade; 5- visibilidade; e 6- historicidade. Multidimensionalidade refere-se ao número de eventos e várias tarefas que são realizadas na sala de aula; simultaneidade refere-se ao fato de várias dessas dimensões ocorrerem ao mesmo tempo; imediatismo refere-se à rapidez do ritmo em que esses eventos ocorrem; imprevisibilidade refere-se à imprevisibilidade desses eventos; visibilidade refere-se à ênfase dada à dimensão pública, mais especificamente às ações do professor em relação aos seus alunos; e historicidade refere-se ao impacto dessa ação em eventos futuros na sala de aula.

Para ler as características de Schön (1994) e de Doyle (1986), estaríamos inclinados a pensar que não há absolutamente nada de estável na situação educacional, que tudo é fluido, em movimento, incerto, mas esse não é necessariamente o caso. Apesar da sua natureza contingente, a situação educacional nunca é totalmente desconhecida ou nova para nós; há sempre algo de alguma forma repetido na situação de trabalho do professor:

We never find ourselves thrown into an «absolutely unfamiliar» situation. There is always some basis on which to interpret that which outside of established paradigms, simply because we are always situated, located at some already familiar locale. Our educational experience, our past, our traditions, our practical interests, always condition our situation, so that whatever temporary contract or consensus we agree to, whatever new paradigm we invent, it will never be absolutely without precedent. (GALLAGHER, 1992, p. 341)⁴.

Van der Maren (1990) identificou oito características fundamentais da situação pedagógica que também ilustram a presença de uma estrutura relativamente estável: 1- uma pessoa (adulta) que deveria conhecer; 2- está em contato regular; 3- com um grupo de pessoas (crianças); 4- que é suposto aprender; 5- cuja presença é obrigatória; 6- para

⁴ Tradução: “Nunca nos encontramos atirados para uma situação ‘absolutamente desconhecida’. Há sempre alguma base para interpretar o que está fora dos paradigmas estabelecidos, simplesmente porque estamos sempre situados, localizados em algum local já familiar. A nossa experiência educacional, o nosso passado, as nossas tradições, os nossos interesses práticos condicionam sempre a nossa situação, de modo que qualquer contrato temporário ou consenso com que concordemos, qualquer que seja o novo paradigma que inventemos, este nunca será absolutamente sem precedentes” (GALLAGHER, 1992, p. 341).

as ensinar; 7- um conteúdo socialmente dado; 8- por uma série de decisões tomadas numa situação de emergência.

Do mesmo modo, de uma perspectiva diferente, Durand (1996) destacou as limitações da situação pedagógica que impõem certa estabilidade na organização do trabalho docente. Essas restrições são mais ou menos as mesmas de uma turma para outra e conseqüentemente estruturam o comportamento dos professores. Por exemplo, os textos oficiais definem os objetivos do sistema educativo e os níveis de ensino. Além disso, esses objetivos são especificados e articulados em currículos, na maioria das vezes, organizados em torno de disciplinas escolares. Além disso, a duração da educação é estabelecida em cerca de dez meses por ano e as crianças, cujo número é determinado e cuja presença na escola é obrigatória, são agrupadas para esse período. Além disso, a turma não só designa a natureza do agrupamento (turma do primeiro ano, turma francesa, etc.), mas também o espaço geográfico, ou seja, a sala onde o grupo de estudantes se reúne. Esse espaço também determina o comportamento dos atores que ali se reúnem, tanto pela sua delimitação fechada como pelos objetos materiais, que contêm: secretarias, mesas, computadores, quadros, etc.

Assim, se o contingente e a complexidade são elementos constitutivos da situação pedagógica, não devem nos fazer esquecer de que existe também uma estrutura básica na sala de aula com certa estabilidade. De fato, durante mais de três séculos, aquilo a que agora se chama a forma escolar (VINCENT, 1980) tornou-se gradualmente no tipo padrão de organização da sala de aula dentro da qual as interações dos atores têm lugar.

As características da situação pedagógica sugerem assim que nem tudo na atividade educativa é contingente; existe também um contexto geral estável que estrutura o que acontece na sala de aula e também determina as ações dos atores, professor e alunos.

A partir daqui, parece que as nossas análises não se podem limitar às realidades contingentes e à necessidade de reinventar tudo em cada momento. Embora a atividade educativa seja complexa e multiforme, também deve ser entendida em termos da sua estabilidade. Essa generalidade, aquela que escapa em certa medida ao contingente, é precisamente o que uma base de conhecimento na educação tende a identificar e analisar. Mais precisamente, a questão fundamental de uma base de conhecimentos é saber se é possível, com base em múltiplas observações e experiências controladas,

formalizar certas estratégias do professor que lhe permitiriam lidar com a contingência da situação. Em suma, uma base de conhecimentos no ensino seria possivelmente capaz de ajudar o professor a construir uma ordem na situação complexa e incerta da sala de aula.

3 Pedagogia, as suas duas principais funções básicas e a investigação que a alimenta

Podemos definir pedagogia como o conjunto de ações que o professor implementa no âmbito das suas funções de instrução e educação de um grupo de estudantes na sala de aula. Esses comportamentos do professor destinam-se a criar e manter certa ordem para que a aprendizagem e educação do conteúdo possa ter lugar. Por “ordem” entendemos uma organização suficientemente estruturada e estável para que os grupos de alunos possam ser mental e emocionalmente receptivos ao conteúdo que o docente quer que eles aprendam e aos valores que ele ou ela quer inculcar neles.

A primeira função pedagógica, a gestão da aprendizagem, refere-se ao ensino dos conteúdos. De fato, no contexto do seu trabalho, o professor deve cobrir o currículo e deve criar certo número de atividades para que os vários elementos da disciplina sejam aprendidos e dominados. A segunda função diz respeito à gestão da sala de aula: prevenção de desordens, organização de grupos, estabelecimento de regras de vida, reação a comportamentos inaceitáveis, sequenciamento de atividades, etc. Também aqui, o professor intervém para assegurar que a aula está bem organizada e que os alunos estão bem preparados. Também aqui, o professor intervém para regular o fluxo de atividades. Estas são precisamente as duas funções pedagógicas fundamentais associadas ao ensino em sala de aula. Um professor eficaz é aquele que dominou essas duas funções pedagógicas e que facilitará o sucesso acadêmico dos discentes na sala de aula.

Já demonstramos (GAUTHIER *et al.*, 1997) que dispomos agora de uma base de conhecimentos baseada na investigação que nos permite intervir melhor na gestão da aprendizagem e na gestão da sala de aula. Também descrevemos em pormenor (BISSONNETTE; GAUTHIER; CASTONGUAY, 2016; BISSONNETTE; RICHARD; GAUTHIER, 2005; GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2013) o conteúdo de uma abordagem pedagógica que faz parte desta base de conhecimentos, ensino explícito.

Em resumo, é uma abordagem pedagógica estruturada e sistemática que inclui três etapas⁵ principais:

- 1. Modelação**, durante a qual o professor apresenta o conteúdo de forma precisa e concisa, utilizando exemplos e contraexemplos, de modo a promover o mais alto nível de compreensão possível. O professor “põe um alto-falante no seu pensamento” ao verbalizar aos alunos as ligações que faz para compreender a tarefa, as perguntas que faz e as estratégias que mobiliza para levá-las a cabo;
- 2. Prática orientada**, durante a qual os alunos trabalham em grupos com o professor em tarefas semelhantes às mostradas na modelação. Durante essa fase, o docente assegura-se de verificar a compreensão dos educandos. Para tal, o professor interroga regularmente os estudantes à medida que estes completam as tarefas. Dois elementos-chave guiam a prática: primeiro, o questionamento pelo professor deve ser frequente e o *feedback* constante; segundo, um número suficiente de exercícios deve ser completado para se alcançar um elevado limiar de sucesso;
- 3. Prática independente**, que permite aos estudantes desenvolver a sua compreensão no mais alto nível de domínio possível. Atingir um elevado nível de domínio através de múltiplas oportunidades de prática melhora a organização da aprendizagem na memória a longo prazo e assegura fluência e automaticidade. A automatização facilita a retenção e eventual recordação, libertando a memória de trabalho para aspectos mais complexos de uma tarefa de aprendizagem.

A instrução explícita difere de outras abordagens instrucionais, tais como a abordagem de descoberta, particularmente em termos de calendarização de tarefas complexas. Enquanto na abordagem de descoberta os estudantes são apresentados com tarefas complexas geralmente no início de um processo de aprendizagem, na instrução explícita assegura-se primeiro que os alunos dominam todas as competências simples necessárias para completar a tarefa complexa antes de serem apresentados a ela. Uma vez dominadas essas competências específicas, a instrução explícita procura promover a transferência, convidando os discentes a utilizá-las em situações complexas.

⁵ Para completar essa descrição (demasiado) sintética, o leitor interessado nesta abordagem pedagógica pode consultar as obras de Bissonnette *et al.* (2016) e Gauthier, Bissonnette e Richard (2013).

O ensino explícito é a abordagem pedagógica que servirá de âncora. É através do ensino explícito e em relação a estas duas componentes do ensino (gestão da aprendizagem e do comportamento) que analisaremos a ideia de variar o ensino.

4 Atividades variadas de uma perspectiva de gestão da aprendizagem

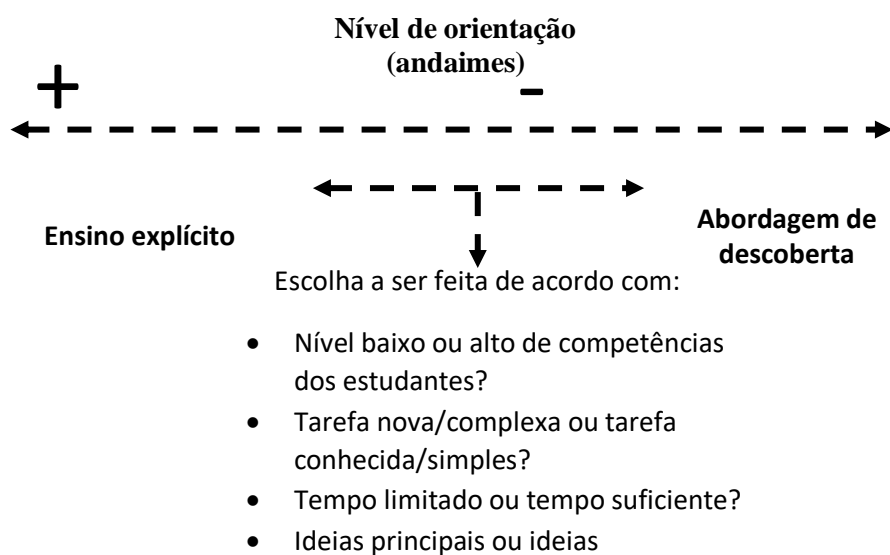
No século XIX, Herbart dramatizou à sua maneira a tensão que existe entre fazer as pessoas descobrirem, o que ele chamou experiência, e fazê-las aprender, ou seja, instrução. Ser-nos-á perdoado este longo, mas revelador, extrato expressando a exasperação deste pedagogo experiente confrontado com um jovem sem pontos de referência, tonto de certa forma.

L'expérience semble compter que l'instruction la suivra, pour décomposer les masses qu'elle a jetées entassées, pour en rassembler et en ordonner les fragments épars et informes. Quel aspect offre, en effet, la tête d'un homme qui n'a pas reçu l'instruction? On n'y voit ni haut ni bas déterminé, les choses n'y sont pas même rangées dans un certain ordre, tout y flotte pêle-mêle. Les idées n'ont pas appris à attendre. Qu'une occasion se présente, et toutes affluent, autant que le fil de l'association en a mis en mouvement, et autant qu'il en peut tenir à la fois dans la conscience. Celles qui, par des impressions fréquemment répétées, ont acquis le plus de force, se font valoir ; elles attirent à elles ce qui leur convient, et refoulent ce qui les gêne. On regarde le nouveau avec étonnement, ou on le néglige, ou bien on le juge vite par une réminiscence. Rien n'en est détaché s'il ne s'y rapporte ! Le point essentiel n'est pas mis en lumière; ou bien, si d'heureuses dispositions naturelles donnent au regard une bonne direction, les moyens manquent pour suivre la trace trouvée. — C'est ce qui se passe quand on commence à instruire un garçon sans culture de dix à quinze ans. Tout d'abord il est absolument impossible de donner à son attention un cours égal. Comme l'ordre n'est maintenu par aucune idée principale, faute de subordination des idées entre elles, l'âme se jette sans cesse, inquiète, de tous côtés ; à la curiosité succède la distraction, et tout tourne au jeu. (HERBART, 1894, p. 97)⁶.

⁶ Tradução: “A experiência parece contar com instruções para segui-la, para quebrar as massas que atiraram juntas, para recolher e ordenar os fragmentos dispersos e desfiados. Como se parece a cabeça de um homem que não recebeu instrução? Não há nenhum topo ou fundo definido para ser visto, as coisas nem sequer estão dispostas numa determinada ordem, tudo flutua numa confusão. As ideias não aprenderam a esperar. Que surja uma ocasião e todos fluam, tantos quantos o fio da associação tenha posto em movimento e tantos quantos possam ser mantidos ao mesmo tempo na consciência. Aqueles que, por impressões frequentemente repetidas, adquiriram mais força, afirmam-se; atraem para si próprios o que lhes convém e reprimem o que os impede. O novo é encarado com espanto, ou é negligenciado, ou é rapidamente julgado por uma reminiscência. Nada se separa dele, a menos que esteja relacionado com ele! O ponto essencial não é trazido à luz; ou, se disposições naturais felizes dão ao olho uma boa direção, faltam os meios para seguir o rasto encontrado. — Isto é o que acontece quando se começa a instruir um rapaz não instruído de 10 a 15 anos. Antes de mais, é absolutamente impossível dar à sua atenção um rumo igual. Como a ordem não é mantida por nenhuma ideia principal, por falta de subordinação de ideias entre elas, a alma é constantemente atirada, inquieta, por todos os lados; a curiosidade é seguida de distração, e tudo se transforma num jogo” (HERBART, 1894, p. 97).

Esta tensão entre fazer as pessoas descobrir e fazê-las aprender ainda hoje está presente. Mesmo que pensemos que o ensino explícito é uma abordagem a ser favorecida no ensino e que está mais do lado do “fazer aprender” do que do “fazer descobrir”, permanece que não é por tudo que é essencial mobilizar constantemente todas as estratégias que esta abordagem de ensino envolve. Devem ser feitas escolhas para ajustar as atividades, tanto quanto possível, ao contexto da sala de aula. É particularmente no nível de orientação que estas escolhas devem ser feitas na medida em que a prática guiada ocupa a maior parte do tempo dos estudantes.

Há quatro critérios que os professores devem considerar ao escolher as atividades (e as abordagens pedagógicas subjacentes, como o ensino explícito e a abordagem de descoberta): 1. o nível de competência dos alunos; 2. o grau de novidade e complexidade da tarefa proposta; 3. o tempo disponível; e 4. as principais ideias do currículo. Estes estão ilustrados na figura adiante, que coloca o nível de orientação em um *continuum* de (+) para o ensino explícito e (-) para a abordagem da descoberta.



É bem sabido que o nível de competências dos alunos varia numa turma. Quando o professor lida com um grupo mais fraco, será difícil desde o início levá-los a aprender através de atividades baseadas na descoberta, porque não têm os pré-requisitos necessários para o fazer, e esta situação pode levar a uma sobrecarga cognitiva (KIRSCHNER; SWELLER; CLARK, 2006). Esses estudantes precisam de atividades baseadas em instruções explícitas que promovam o progresso passo a passo dentro dos limites da sua memória de trabalho (SWELLER; KIRSCHNER; CLARK, 2007). Por outro

lado, alguns grupos têm um nível de competência mais elevado e o seu nível não exige que se inicie uma sequência de aprendizagem a partir do zero. Nesses casos, os estudantes têm os pré-requisitos para completar com sucesso as atividades com um certo nível de descoberta.

Além disso, uma tarefa pode ser conhecida e/ou ainda simples; pode também ser nova e/ou complexa. A escolha das atividades de aprendizagem não será a mesma nestes casos, e o que é considerado novo e/ou complexo exigirá mais apoio (como proposto pelo ensino explícito) do que para tarefas simples e/ou conhecidas.

O tempo disponível para o professor também influenciará a escolha das atividades que podem ser oferecidas aos alunos. Sabe-se que as atividades baseadas na descoberta requerem mais orientação para os estudantes mais fracos e, portanto, exigirão um maior investimento de tempo.

Finalmente, o conteúdo pode ser de importância primária ou secundária. Nesse caso, o conteúdo pode ser referido como as ideias principais ou secundárias. As ideias principais são para o currículo como o são as ideias principais para o texto informativo: “[...] as ideias principais referem-se aos elementos centrais, aos princípios, aos conceitos-chave, às estratégias heurísticas em torno das quais se pode ligar e organizar o ensino de vários outros conteúdos ou competências de aprendizagem” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 106). O ensino de diferentes estruturas de texto (narrativa, informativa, jornalística, etc.) num programa francês representa um bom exemplo de ideias-chave. Dada a importância e complexidade das ideias centrais, elas devem ser ensinadas explicitamente através das fases de modelação, prática orientada e prática independente para permitir que todos os estudantes (e não apenas os mais fortes) as possam adquirir.

Em suma, quando o professor lida com alunos cujo nível de competência é baixo em relação aos objetos de aprendizagem, quando vários deles experimentam dificuldades, quando a tarefa que lhes propõe é nova ou complexa, quando o tempo disponível é limitado e quando uma ideia de mestre está a ser ensinada, é apropriado utilizar a abordagem pedagógica explícita. Esses megacritérios, especificamente relacionados com a gestão da aprendizagem, permitirão ao professor escolher atividades relevantes para os seus alunos, de acordo com o grau de orientação que considere necessário. Muitas atividades baseadas em várias abordagens pedagógicas podem ser propostas pelo professor, mas esses quatro critérios permitem uma seleção fundamentada e menos subjetiva.

Pelo contrário, e este não era claramente o caso do aluno de que Herbart falava, quando o professor está a lidar com educandos que têm um alto nível de proficiência, a tarefa é conhecida ou simples e há tempo suficiente disponível, é possível utilizar abordagens de descoberta neste contexto em que o nível de orientação exigido é mínimo. As ideias secundárias, por outro lado, podem ser ensinadas através de uma abordagem de descoberta, mas apenas se o nível de competência dos estudantes for elevado, se a tarefa for simples/conhecida e se houver tempo suficiente disponível.

Em suma, e este é sem dúvida o ponto crucial, a questão não é variar a todo o custo as atividades e as abordagens pedagógicas, mas sim, **se há necessidade de orientação assim o exigir, de acordo com os quatro critérios mencionados**. Por conseguinte, é importante que o docente ajuste o nível de orientação nas atividades de aprendizagem que oferece aos estudantes conforme esses elementos, e não com base em ideias superficiais, como “temos de variar as atividades e as abordagens pedagógicas”.

5 Atividades diversificadas do ponto de vista da gestão da sala de aula

A segunda grande função do ensino, a gestão de salas de aula, visa regular o fluxo de atividades, ou seja, manter uma certa ordem para que a instrução e a educação possam ter lugar. Não ordem no sentido abusivo do termo, mas sim uma certa forma de ordem funcional, para que, no âmbito de um trabalho coletivo como o da sala de aula, a aprendizagem possa ter lugar.

*Order does not necessarily mean passivity, absolute silence, or rigid conformity to rules, although these conditions are sometimes considered necessary for specific purposes (e.g. a major test). Order in a classroom simply means that within acceptable limits the students are **following the program of action necessary for a particular classroom event to be realized in the situation**. (DOYLE, 1986, p. 396)⁷.*

Essa ideia de programa ou de vetor de ação parece-nos essencial. Poderíamos descrever esse conceito como agrupando as atividades de aprendizagem que o professor procura instalar, manter ou restaurar na sua sala de aula.

⁷ Tradução: “Ordem não significa necessariamente passividade, silêncio absoluto ou conformidade rígida com regras, embora estas condições sejam por vezes consideradas necessárias para fins específicos (por exemplo, um teste importante). A ordem numa sala de aula significa simplesmente que, dentro de limites aceitáveis, os alunos *estão a seguir o programa de ação necessário para que um determinado evento na sala de aula seja realizado na situação*” (DOYLE, 1986, p. 396, grifo nosso).

O trabalho de Kounin (1970) revelou que as diferenças importantes entre o sucesso e o fracasso dos professores na gestão das salas de aula não se encontram tanto nas suas respostas ao mau comportamento dos alunos, embora a resposta seja obviamente importante. Pelo contrário, está na sua capacidade de prevenir, de antecipar a ocorrência de comportamentos incorretos, por oposição às estratégias corretivas que utilizam após a sua ocorrência. Através de várias estratégias, professores eficazes conseguem, assim, evitar perturbações no programa de ação (atividades de aprendizagem) que estabeleceram nas suas salas de aula. O principal vetor de ação em que os alunos estão envolvidos com o professor pode, por vezes, entrar em conflito com outros vetores de ação (neste caso, comportamentos perturbadores) que um ou mais alunos gostariam de pôr em prática e que resistem e querem fazer algo que não seja a atividade solicitada. O professor deve, então, intervir, interferindo o menos possível com o fluxo do vetor principal. O primeiro elemento a considerar na gestão da conduta dos estudantes em relação às atividades de aprendizagem é, portanto, antecipar os desvios de conduta antes de estes aparecerem, a fim de manter o vetor de ação que foi previamente instalado. O professor terá de antecipar os elementos que poderiam reduzir a fluidez do vetor de ação.

Esses poucos detalhes sobre a gestão da sala de aula permitem-nos lançar outra luz sobre a ideia de atividades variadas. De fato, de uma perspectiva de gestão da sala de aula, o professor terá em primeiro lugar em mente a manutenção do seu vetor de atividade. Por exemplo, num caso como a fadiga ou sobrecarga cognitiva, ele pode achar necessário interromper uma atividade sustentada e/ou substituí-la por outra quando começar a perceber que os seus alunos atingiram um certo nível de saturação. Há muito tempo, Herbart (1894, p. 141) enfatizou esse aspecto da seguinte forma:

*Mais l'enseignement fatigue en général d'autant plus vite qu'il est donné plus longtemps d'une façon suivie, bien qu'à cet égard il y ait des différences d'un élève à l'autre. Or, plus il fatigue les élèves, moins il donne de résultats comme occupation. Ceci suffit à montrer la nécessité **d'interrompre de temps à autre les occupations et de les varier**⁸.*

⁸ Tradução: "Mas o ensino geralmente cansa-se quanto mais rápido é dado durante um período de tempo mais longo de forma contínua, embora a este respeito existam diferenças de um aluno para outro. Quanto mais cansa os estudantes, menos produz resultados como profissão. Isto é suficiente para mostrar a necessidade de interromper as ocupações de tempos a tempos e de as variar" (HERBART, 1894, p. 141, grifo nosso).

De fato, essa variação é simplesmente ditada pelo conhecimento experiencial de um professor perceptivo, que vê que os alunos já trabalharam o suficiente e precisam de uma pausa. Ser teimoso e ignorar essa observação iria sem dúvida causar problemas de comportamento na sala de aula. Por conseguinte, esses potenciais comportamentos incorretos devem ser evitados. Outro caso é a monotonia, e isto torna-se um problema quando ameaça perturbar o programa de ação. Mais uma vez, como Herbart (1894, p. 96) salientou de forma bastante peremptória: “*Être ennuyeux, c’est le péché le plus grave que puisse commettre quiconque se mêle d’enseigner*”⁹. Ninguém pode garantir, entretanto, apesar de seus melhores esforços, que ele não será entediante, mas a questão importante está em outro lugar, quando o professor perceber que seu vetor de ação está ameaçado, ele terá que variar seu ensino. Se não for, mesmo que a atividade seja rotineira, como a leitura de um livro ao entrar na sala de aula, não vale a pena mudar. Certas atividades, precisamente por serem rotineiras, fazem com que as crianças se sintam seguras e evitam comportamentos incorretos (BISSONNETTE; GAUTHIER; CASTONGUAY, 2016).

Por vezes, a prevenção não é suficiente e o professor deve intervir para impedir comportamentos perturbadores. Neste caso, deve ser feita uma distinção entre um pequeno e um grande comportamento incorreto. Um pequeno mau comportamento é uma violação das expectativas comportamentais previamente ensinadas que não interfere no bom funcionamento da aula ou da aprendizagem do aluno, por isso não põe em causa o vetor de atividade, mas perturba o próprio aluno ou alguns alunos à sua volta (BISSONNETTE; GAUTHIER; CASTONGUAY, 2016). Nesse caso, o professor pode primeiro recorrer a intervenções indiretas, tais como: controlar por proximidade, dar direções não verbais, ignorar intencionalmente e reforçar de forma diferente, etc. Se o comportamento perturbador persistir, o professor pode optar por intervenções mais diretas, como: redirecionar o aluno, ensinar de novo o comportamento esperado, oferecer ao discente uma escolha, utilizar consequências formativas, encontrar-se individualmente com o educando, etc. Tudo isso é feito com o objetivo de manter o vetor de ação no lugar e não interferir no fluxo de atividades.

Além disso, uma má conduta grave pode ser uma violação de expectativas comportamentais previamente ensinadas que prejudica o bom funcionamento da aula, o ensino do professor e conseqüentemente a aprendizagem de outros alunos, ou um

⁹ Tradução: “Ser monótono é o pecado mais grave que pode ser cometido por qualquer pessoa que esteja envolvida no ensino” (HERBART, 1894, p. 96).

comportamento perigoso, ilegal ou ilícito. Nesse caso, dada a magnitude do problema, é impossível ao professor manter seu vetor de atividade. Deve, portanto, ser restaurado. O professor, então, opta por dispositivos mais robustos. Pode, por exemplo, ser necessário recorrer a ajuda especializada (psicoeducador, educador especializado, etc.) para vir apoiá-lo na sala de aula ou para cuidar do aluno fora da sala de aula.

Em resumo, em termos de gestão da sala de aula, a questão não é necessariamente a variação das atividades *per se*, mas sim estabelecer e manter a estabilidade no funcionamento da sala de aula para permitir que o vetor de ação do professor produza o seu máximo efeito. Em termos de gestão da sala de aula, a maior parte das intervenções, 80%, será dedicada à prevenção do aparecimento de comportamentos incorretos a fim de manter o vetor de ação, e 20% das intervenções serão destinadas a corrigir comportamentos incorretos a fim de manter, se os problemas forem menores, ou a restaurar, se os problemas forem maiores, o vetor de atividade estabelecido pelo professor.

6 Conclusão

Não somos nostálgicos para os dias dos Irmãos Cristãos que valorizavam a estabilidade acima de tudo, nem somos apóstolos da variedade a todo custo. As atividades de aprendizagem variável não são um princípio que tem valor em si mesmo.

A nossa tese está noutro lugar. Quando as oportunidades de aprendizagem estão presentes e os estudantes estão envolvidos no seu trabalho, a situação é estável e não há razão para mudar o que está funcionando bem. Por outro lado, se o professor perceber que é necessária uma mudança no nível de orientação em termos de gestão da aprendizagem, pode, então, analisar as atividades propostas de acordo com os quatro critérios mencionados. Em termos de gestão da sala de aula, é examinando o que impede o vetor de ensino de se desdobrar que também pode retificar a situação. Assim, o professor variará as atividades de aprendizagem se perceber indicações no comportamento dos alunos de que o nível de orientação não é apropriado, ou se não conseguir manter o vetor de atividade proposto. Estes dois casos andam de mãos dadas.

Esta é provavelmente a razão pela qual Slavin (2014) afirma duas ideias que parecem contrárias à primeira vista. Por um lado, afirma que a abordagem mais eficaz de

gestão de salas de aula é ter um ensino de conteúdos eficaz¹⁰. Por outro lado, afirma também que um bom ensino de conteúdos significa uma boa gestão da sala de aula¹¹. O que, à primeira vista, parece ser uma contradição pode, de fato, ser uma forma de ilustrar a interdependência entre as duas principais funções do ensino. Um ensino eficaz de conteúdos é aquele que, através das atividades escolhidas, consegue fornecer aos alunos o nível adequado de orientação e conseqüentemente uma gestão de sala de aula sem problemas, enquanto que uma boa gestão de sala de aula é aquela que dá ao professor a oportunidade de estabelecer, manter ou restaurar um ambiente de aprendizagem apropriado. Estas são duas faces da mesma moeda.

Se não tivermos estes elementos em consideração, a variação do nosso ensino por causa da variação contribui para produzir o tipo de aluno que Herbart (1894) criticou, uma pessoa desorientada, sem pontos de referência, que vagueia em todas as direções, por outras palavras, uma pessoa tonta.

7 Referências

BISSONNETTE, S. *et al.* Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, v. 3, n. 1, p. 1-35, 2010.

BISSONNETTE, S.; GAUTHIER, C.; CASTONGUAY, M. *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école.* Montréal: Chenelière Éducation, 2016.

BISSONNETTE, S.; RICHARD, M.; GAUTHIER, C. *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème.* Québec: PUL, 2005.

CFORP. *Variar les stratégies d'enseignement et d'apprentissage à haut rendement.* 2016.

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE. Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (24 juillet 1997). *Moniteur Belge*, 23 sept. 1997, p. 24653.

¹⁰ "A abordagem mais eficaz para a gestão da sala de aula é a instrução eficaz" (SLAVIN, 2014, p. 67, traduzimos).

¹¹ Este é precisamente o título de seu artigo: "Boa instrução é bom gerenciamento de sala de aula".

- DOYLE, W. Classroom organization and management. *In: WITTRUCK, M. C. (dir.). Handbook of research on Teaching.* New York: Macmillan, 1986. p. 392-431.
- DUPONT, S.; BOUCHAT, P. Lorsque la psychologie cognitive s'intéresse au Décret Missions: Constats et recommandations. *Les cahiers du GIRSEF*, n. 118, p. 1-21, 2020.
- DURAND, M. *L'enseignement en milieu scolaire.* Paris: PUF, 1996.
- FRÈRES DES ÉCOLES CHRÉTIENNES. *La Conduite des écoles chrétiennes.* Lyon: Rusand, 1823.
- GALLAGHER, S. *Hermeneutics and education.* Albany: State University of New York, 1992.
- GAUTHIER, C. *et al. Enseignement explicite et réussite des élèves.* La gestion des apprentissages. Montréal: ERPI, 2013.
- GAUTHIER, C. *et al. Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants.* Québec: l'Université Laval et Éditions De Boeck, 1997.
- HERBART, J. F. *Principales œuvres pédagogiques.* Traduit par A. Pinloche. Travaux et mémoires des Facultés de Lille, Tome 14, mémoire numéro 15. Lille: Félix Pécan, 1894.
- KIRSCHNER, P. A.; SWELLER, J.; CLARK, R. E. Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, v. 41, n. 2, p. 75-86, 2006.
- KOUNIN, J. S. *Discipline and group management in classrooms.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.
- MEES. *Complément au programme de formation de l'école québécoise.* Enseignement primaire et secondaire. Français, langue seconde. La différenciation pédagogique. Québec: Gouvernement du Québec, 2016.
- SCHÖN, D. A. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Traduction de J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal: Logiques, 1994.
- SLAVIN, R. Good instruction is good classroom management. *In: SLAVIN, R. (ed.). Classroom management and assessment.* Californie: Corwin, 2014. p. 66-70.
- SWELLER, J.; KIRSCHNER, P. A.; CLARK, R. E. Why minimally guided teaching techniques do not work: a reply to commentaries. *Educational Psychologist*, v. 42, n. 2, p. 115-121, 2007.
- VAN DER MAREN, J.-M. Les savoirs et la recherche pour l'éducation. *In: ROY, G. R. (dir.). Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de*

l'éducation. Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, tome 3. L'enseignement et l'apprentissage. Sherbrooke: CRP, 1990. p. 1023-1031.

VINCENT, G. *L'école primaire française. Étude sociologique.* Lyon: PUL, 1980.

WATKINS, C. L. *Project follow through: a case study of contingencies influencing instructional practices of the educational establishment.* Cambridge: Cambridge Center for Behavioral Studies, 1997.

Clermont Gauthier, Universidade Laval, Departamento de Estudos de Ensino e Aprendizagem

 <https://orcid.org/0000-0003-1998-7506>

Ph.D., é professor associado da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Laval. A sua investigação centra-se na evolução do ensino, tendências educacionais, ensino explícito e formação de professores. Publicou, sozinho ou em colaboração, mais de quarenta livros, vários dos quais já traduzidos para o português.

Contribuição de autoria: Concepção e escrita do texto.

E-mail: clermont.gauthier@fse.ulaval.ca

Steve Bissonnette, Universidade TELUQ, Departamento e Programa, Departamento de Educação


 <https://orcid.org/0000-0002-6340-6062>

Ph.D., é professor titular do Departamento de Educação da TELUQ. Interessa-se em trabalhar sobre a eficácia do ensino e das escolas, ensino explícito, gestão de comportamento eficaz, bem como abordagens pedagógicas que promovam o sucesso de alunos em dificuldade.

Contribuição de autoria: Análise de documentos, revisão aprofundada e discussões.

E-mail: steve.bissonnette@teluq.ca

Marie Bocquillon, Universités, département et programme Université de Mons, Institut d'Administration scolaire

 <https://orcid.org/0000-0002-0518-1539>

Assistente au sein de l'Institut d'Administration scolaire de l'Université de Mons (Belgique), intervient dans le cadre de la formation des futurs enseignants du secondaire supérieur et des étudiants inscrits au Master en Sciences de l'Education. Sa thèse porte sur le développement d'un outil d'observation des gestes professionnels et d'aide à l'analyse réflexive au regard de la littérature sur l'enseignement efficace et l'enseignement explicite. Elle dispense également des formations continuées relatives à l'enseignement explicite des contenus et des comportements dans des écoles primaires et secondaires.

Contribution d'auteur: Recension d'écrits, relecture approfondie et discussions.

E-mail: marie.bocquillon@umons.ac.be

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas ad hoc: Cristine Brandenburg e Angélica Silva

Como citar este artigo (ABNT):

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; BOCQUILLON, Henri. Instruir ou deslumbrar os alunos? Reflexão crítica sobre a ideia de que “precisamos variar o nosso ensino”. *Educ. Form.*, Fortaleza, v. 6, n. 3, e5404, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/5404>



Recebido em 26 de abril de 2021.

Aceito em 3 de maio de 2021.

Publicado em 2 de junho de 2021.

