

**Para revolucionar a formação docente:  
propostas de intervenções baseadas em evidências<sup>1</sup>**

*Pour révolutionner la formation à l'enseignement:  
proposer des interventions fondées sur des données probantes*

*To revolutionary teacher education:  
Proposing evidence-based interventions*

*Para revolucionar la formación docente:  
Propuesta de intervenciones basadas en evidencia*

Steve Bissonnette<sup>2</sup>   
Clermont Gauthier<sup>3</sup>   
Marie Bocquillon<sup>4</sup> 

1

**Resumo:** A educação baseada em evidências, o uso de evidências, assim como a gestão centrada em resultados, levam muitas organizações escolares a se preocuparem com a eficácia do ensino. No entanto, a situação é muito diferente na formação de professores. Neste artigo, apresentamos o conceito de evidência na educação e examinamos possíveis causas que podem explicar a resistência dos formadores de professores ao uso desses dados.

**Palavras-chave:** Formação docente. Práticas pedagógicas. Educação baseada em evidências.

**Resumé:** L'éducation fondée sur des preuves, le recours aux données probantes ainsi que la gestion axée sur les résultats amènent de nombreux organismes scolaires à se préoccuper de l'efficacité de l'enseignement. Pourtant, la situation est fort différente dans la formation à l'enseignement. Dans cet article, nous présentons le concept de données probantes en éducation et nous examinons les causes possibles pouvant expliquer la résistance des formateurs des maîtres à l'utilisation de telles données.

**Mots-clés:** Formation des enseignants. Pratiques pédagogiques. Education fondée sur des preuves.

**Abstract:** Evidence-based education, the use of evidence as well as result-centered management lead numerous school organizations to worry about the effectiveness of teaching. However, the situation is very different in training for teaching. In this paper, we present the concept of evidence in education and examine possible causes that may explain the resistance of teacher educators to the use of these data.

**Keywords:** Teacher training. Pedagogical practices. Evidence-based education.

**Resumen:** La educación basada en la evidencia, el uso de la evidencia y la gestión centrada en los resultados llevaron a numerosas organizaciones escolares a preocuparse por la efectividad de la enseñanza. Sin embargo, la situación es muy diferente en la capacitación para la enseñanza. En este artículo, presentamos el concepto de evidencia en educación y examinamos las posibles causas que pueden explicar la resistencia de los formadores de docentes al uso de estos datos.

**Palabras clave:** Formación del profesorado. Prácticas pedagógicas. Educación basada en evidencia.

<sup>1</sup> **Submetido em:** 30 set. 2019 – **Aceito em:** 04 jan. 2020 – **Publicado em:** 27 jun. 2020

<sup>2</sup> Universidade TELUQ, Quebec – E-mail: steve.bissonnette@teluq.ca

<sup>3</sup> Universidade Laval, Quebec – E-mail: Clermont.Gauthier@fse.ulaval.ca

<sup>4</sup> Universidade de Mons, Bélgica – E-mail: Marie.BOCQUILLON@umons.ac.be

## Introdução

Em um artigo recente, reportando ao tema das evidências na educação, Robert Slavin (2019), eminente pesquisador em educação, escreveu:

Imaginem que os diretores de escolas, os professores, os pais, os membros esclarecidos dos conselhos escolares e outras pessoas em um dado distrito sejam todos incentivados a utilizar evidências e programas de intervenção baseados sobre a pesquisa para favorecer o êxito dos alunos. Imaginem que um grande número dessas pessoas escrevem cartas para os dirigentes dos distritos escolares, cartas para os jornalistas de educação, ou talvez, se isso não for suficiente, têm de realizar manifestações nos departamentos desses distritos com cartazes que indicam qualquer coisa como “Só utilizem aquilo que funciona” ou “Nossos filhos têm direito aos programas educacionais baseados em pesquisa”. Quem poderia ser contra isso? (SLAVIN, 2019).

Quem pode se opor ao emprego dos meios mais eficazes para favorecer o sucesso dos alunos, em particular aqueles para quem a escola deve fazer uma diferença, ou seja, estudantes com dificuldades ou aqueles com risco de fracasso? Em teoria, ninguém. No entanto, na prática, isso não acontece. Com efeito, mesmo se o discurso sobre as evidências esteja cada vez mais presente no seio das organizações escolares, esse discurso infelizmente ainda é muito pouco utilizado na formação para o ensino. Trata-se, convenhamos, de uma situação no mínimo paradoxal em um lugar como a Universidade!

Nosso propósito, neste artigo, se articula em três partes. Inicialmente, apresentamos o conceito de evidências em educação; em seguida, examinamos os problemas da formação de professores. E, por fim, procuramos compreender as causas da resistência dos formadores de professores às evidências.

## As evidências na educação

Mais e mais sistemas educacionais têm recorrido à educação baseada em provas para identificar soluções para as diferentes problemáticas, as quais fazem face: ao abandono escolar, fracassos escolares, baixos resultados nas provas internacionais, reprovação escolar, inclusão escolar, apoio aos docentes etc. A educação baseada em provas “*Evidence Based Education*” (EBE) ou “abordagem baseada em intervenções educativas nas quais a eficácia foi provada” (BAYE, 2018, p. 18) surgiu nos Estados Unidos e no Reino Unido, no final dos anos 1990. Essa abordagem, derivada da medicina (SACKKET *et al.*, 1996), indica que melhorias são possíveis na educação, desde que as intervenções propostas sejam fundadas sobre provas de elevada eficácia, aquilo que se nomeia geralmente de “evidências”.

Quando se fala de evidências, faz-se geralmente referência às práticas de prevenção ou intervenção validadas por uma certa forma de prova científica, em oposição às abordagens que se baseiam na tradição, nas convenções, nas crenças ou nos dados não científicos (LA ROCHE, 2008, p. 2).

O EBE representa uma possível solução para os problemas das numerosas reformas educacionais que se sucedem, umas após outras, sem ter melhorado a situação. Essas reformas são frequentemente baseadas em ideias atraentes, opiniões, até ideologias, mais raramente em práticas cuja eficácia foi rigorosamente demonstrada (HEMPENSTALL, 2006). O EBE tem influenciado vários sistemas educacionais de língua inglesa e exerce igualmente forte influência sobre os sistemas educacionais de língua francesa, dos quais o de Quebec, da França e da Bélgica (BAYE, 2018; MAROY *et al.*, 2016; REY, 2014). O movimento da educação baseada em evidências engendra nos estabelecimentos escolares uma gestão cada vez mais centrada nos resultados dos estudantes.

A gestão baseada nos resultados (*La gestion axée sur les résultats* - GAR) surgiu em Quebec, durante os anos 2000. Os conselhos escolares e as instituições tiveram que adotar instrumentos de planejamento e de contratação, bem como mecanismos de prestação de contas (MAROY *et al.*, 2016). Os objetivos perseguidos pelo Ministério da Educação de Quebec e a adoção dessas leis foram as seguintes:

Aumento da diplomação e da qualificação antes da idade de 20 anos; melhoria do domínio da língua francesa; melhoria da permanência acadêmica e do sucesso acadêmico entre certos grupos-alvo, particularmente os estudantes com deficiências ou com dificuldades de adaptação ou de aprendizagem; melhoria do ambiente saudável e seguro nas instituições; aumento do número de alunos com menos de 20 anos de idade na formação profissional (MELS, 2009, p. 6).

O estudo de Maroy e de seus colaboradores (2016, p. 120) mostra que o GAR revela uma nova gestão da pedagogia nos conselhos escolares de Quebec: “os profissionais de serviços educacionais (SE) e a alta direção insistem sobre a necessidade de se apoiar sobre os resultados de pesquisas”.

Também notamos um fenômeno semelhante na Bélgica. De fato, foi proposto no Pacto de Excelência “combinar melhor as contribuições de diferentes paradigmas e, nessa perspectiva, basear-se mais amplamente nos resultados de pesquisa e em um modelo de educação baseado em evidências (EBE)” (BAYE, 2018).

Como consequência, a educação baseada em evidências, o uso de evidências, bem como a gestão apoiada sobre os resultados, conduzem numerosos organismos escolares a se preocuparem com a eficiência do ensino, notadamente com as pesquisas realizadas sobre o ensino eficaz. No entanto, a situação é muito diferente na formação de professores.

## A formação para o ensino

À pergunta: qual lugar é dado às práticas de ensino cuja eficiência tem sido mostrada rigorosamente na formação dos professores? A resposta é simples: pouco ou nada!

Carnine qualificou, em 2000, o ensino profissional como imaturo: “uma [profissão] que carece de uma base científica sólida e que tem menos respeito por evidências do que pelas opiniões e ideologias” (CARNINE, 2000, p. 8). De acordo com este pesquisador americano:

Os resultados de avaliações clínicas cuidadosamente controladas devem superar os dogmas. Os julgamentos de especialistas devem apoiar-se sobre dados objetivos que podem ser examinados por um público amplo, em vez de sobre ideias quiméricas. Quando a profissão utiliza métodos científicos para determinar a eficácia de seus processos e assume a responsabilidade pelos resultados alcançados, somente então a educação será reconhecida como uma profissão que emergiu à maturidade e obterá as recompensas que merece (CARNINE, 2000, p. 10).

Slavin demonstra, compreensão semelhante, ao indicar em 2002, que: “A revolução científica que transformou profundamente a medicina, a agricultura, os transportes, a tecnologia e outros campos durante o século XX, deixou completamente intacto o campo da educação” (SLAVIN, 2002, p. 16). Como observado por Larose *et al.* (2011, p. 36): “Ele [Slavin, 2002] também lamentou por não serem consideradas, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, os resultados de cerca de 21% das pesquisas empíricas subsidiadas naquele país [Estados Unidos]”.

Um estudo realizado por Sauv  (2012, p. 117, grifos nossos), sobre o desgaste dos docentes em Quebec, também mostra uma forma o inicial, ofertada ao ensino, cada vez mais deficiente.

Quando pedimos para eles nomearem as razões que poderiam explicar sua decisão de deixar a profissão, os participantes tiveram numerosos comentários relativos   forma o inicial. No conjunto, **estes se resumem ao fato de que a forma o inicial apresentaria numerosas lacunas e que, neste sentido, ela não prepara adequadamente para o exercício da profissão docente [...].** Parece que não permitindo o desenvolvimento de uma sólida competência profissional desde o início, a forma o inicial prepara mal para o contexto de adversidade que **caracteriza a fase de inser o profissional e, nesse sentido, tem influenciado a decisão de vários participantes de abandonar a docência.**

A título de ilustra o, um dos participantes, no referido estudo, menciona:

Quando você coloca a questão: o que eu faço quando chego em uma classe e há 10 jovens que não querem saber de nada, que são são querem fazer confusão e que isto influencia os outros 25? **O que eu faço? Não há nenhum professor na universidade que lhe responde isso, você vai aprender no campo** (SAUVÉ, 2012, p. 117, grifo nosso).

Como consequência, uma parte importante da profissão docente parece ser aprendida mais no campo, por tentativas e erros, do que por interven es fundamentadas em evidências, apresentadas nos cursos de forma o de professores (BERNIER; GAUDREAU, 2017). As interven es fundamentadas em evidências não são apenas pouco utilizadas na forma o para o ensino, elas são paradoxalmente desacreditadas por vários acadêmicos (DEMERS, 2016; SAUSSEZ; LESSARD, 2009; 2016; VINCENT, 2018).

Por medo de um, assim chamado, uso exclusivo de evidências, mais de 250 acadêmicos assinaram uma peti o contra a cria o de um Instituto Nacional de Excelência em Educa o (INEE), em Quebec, que teria levado adiante as pesquisas fundamentadas nas evidências (BOURDON; GAUVREAU, 2017). A este respeito, um deles afirma que: “Criar uma institui o cuja missão central seria   promo o das ditas evidências, para identificar práticas ditas comprovadas, constitui em nossa opinião, um sério engano e um desvio aos quais   preciso resistir com inteligência e vigor” (Berryman citado por BOURDON;

GAUVREAU, 2017).

A exemplo de Slavin (2019), levantamos a questão: como podemos ser professores em uma instituição que produz a ciência e, ao mesmo tempo, contraria o uso de intervenções baseadas em evidências?

## Resistência às evidências no meio universitário

Larose e colaboradores (2011, p. 9) identificam dois elementos-chave que podem explicar a resistência de alguns acadêmicos em utilizar as evidências. Primeiramente, há entre os acadêmicos “uma injunção à primazia dos estudos qualitativos, geralmente fundamentados na análise do discurso, provindos de amostras muito restritas, ou mesmo de estudos de caso de profissionais”.

Em segundo lugar,

Entre outros intervenientes da formação profissional inicial, essa se inscreve em um discurso que desqualifica qualquer tentativa de teorização baseada em estudos empíricos que se orientam para os grandes números e que adotam especificações quase-experimentais (Raymond & Lenoir, 1998). Isso se reflete no estado da arte da pesquisa em ciências da educação em Quebec (LAROSE *et al.*, 2011, p. 9).

Na extensão desses dois elementos, poderíamos também acrescentar uma visão ética da epistemologia, tão frequente nas faculdades de educação, que opõe de maneira caricatural um empiricismo positivista ingênuo ao discurso construtivista, como se não houvesse posturas científicas sérias se apoiando sobre um realismo crítico e que fazem uso de evidências.

Para contrariar esse fenômeno, esses pesquisadores indicam que:

Será necessário, enfim, que os vetores da formação inicial reconheçam a natureza realmente relativa e circunstancial dos saberes do senso comum, das representações sociais emergentes ou estabilizadas no seio da profissão docente, e a utilidade dos referenciais científicos no plano da construção de competências de nível superior entre os praticantes, das competências de natureza “transversal” no sentido de Rey (1996), utilizável “eficazmente” pelos professores, tanto durante os estágios quanto durante sua inserção profissional (LAROSE *et al.*, 2001, p. 41).

Como Gauthier (2007), acreditamos que essa ausência de perspectiva científica é prejudicial à melhoria da qualidade da educação e da profissionalização do ensino.

De nossa parte, temos que sublinhar que em Quebec, no final dos anos de 1960, a transferência da formação de professores das escolas normais para as universidades foi motivada em parte pela ideia de se distanciar de “dicas e de receitas”, e de propiciar aos futuros professores o universo das ciências da educação. Uma lacuna foi criada, então, entre as necessidades, por vezes, mais técnicas dos ambientes de prática e a oferta de formação das universidades, mais centradas, tradicionalmente, nas aprendizagens das disciplinas científicas. Mesmo o referencial das competências na formação para o ensino em Quebec, publicado no início dos anos 2000, elaborado dentro de uma visão de profissionalização, não

levou a um esforço sensível em direção ao treinamento sistemático de habilidades pedagógicas, baseadas em evidências como, por exemplo, a competência de gerir bem a classe. Como apontam os autores do Conselho Nacional de Qualidade dos Professores (*National Council on Teacher Quality* - NCTQ, 2014), na Universidade, informa-se sobre as abordagens, convida-se os alunos para construir sua própria filosofia de gestão da sala de aula e pensa-se implicitamente que, se o professor transmite bem os conteúdos, não haverá problema de comportamentos perturbadores em sua classe:

Estudos mostraram que muitos formadores de professores não se preocupam muito em ensinar a gestão de sala de aula. Na maioria do tempo, eles apresentam uma variedade de modelos e de técnicas aos futuros professores, convidando-os a desenvolver sua própria “filosofia pessoal” de gestão de sala de aula. Alguns formadores também assumem que, se o professor é competente, os alunos se concentrarão na aprendizagem e os problemas de gestão de classes serão inexistentes (NCTQ, 2014, p. 44).

Esta citação revela um problema de fundo, tanto entre nossos vizinhos do Sul quanto aqui em Quebec: o desconforto crônico dos formadores de professores na universidade face às exigências técnicas requeridas para assegurar que seus estudantes exerçam com competência a tarefa ao qual eles se destinam. O trabalho docente não se reduz à técnica, no entanto, inclui componentes técnicos essenciais. Essas técnicas são aprendidas e, segundo Marzano (2003), reportando-se ao estudo de Borg e d’Ascione (1982), os professores de um grupo experimental, que aprenderam técnicas de gestão de sala de aula, não somente melhoraram seus modos de fazer, mas também seus alunos cometeram menos incidentes perturbadores e estiveram mais envolvidos na tarefa, do que os das classes do grupo de controle. É, portanto, urgente se ocupar melhor desta dimensão tão crucial nas nossas instituições de formação de professores.

Temos que destacar, ainda, o desconhecimento dos métodos quantitativos e dos diversos tratamentos estatísticos que lhe estão associados, demonstrados por muitos pesquisadores em educação, particularmente na formação de professores, como um fator explicativo, que também contribui para a rejeição de intervenções baseadas em evidências. No entanto, são as evidências que podem impedir aos futuros professores e àqueles em exercício de usar intervenções ineficazes, para favorecer o sucesso do aluno, tais como: o recurso aos estilos de aprendizagem, os tipos de inteligência de Gardner, a dominância hemisférica, os exercícios de coordenação (Brain Gym), o efeito Mozart e muitas outras intervenções do mesmo padrão (BLANCHETTE SARRASIN; MASSON, 2017; WATERHOUSE, 2006). Não vamos esquecer que, quando os professores são formados para utilizar intervenções ineficazes, correm o risco de serem responsabilizados pelos insucessos de seus alunos, apesar de que a falta é antes atribuível diretamente às próprias intervenções que lhes foram mostradas.

## Considerações finais

Como mencionamos, em um texto publicado em 2010, sob o título “Um objeto que está faltando em seu lugar: evidências na educação e na formação” (*Un objet qui manque à sa*

*place: les données probantes dans l'enseignement et la formation*) (BISSONNETTE; GAUTHIER; PÉLADEAU, 2010), reafirmamos, quase 10 anos mais tarde, a mesma mensagem. Devemos ter em mente que, em educação, onde lidamos com gerações jovens e vulneráveis, é necessário ter um maior cuidado antes de propor aos alunos em formação de professores, intervenções pedagógicas que não são fundadas em evidências. Na indústria médica, qualquer novo medicamento deve passar por uma série de testes antes de ser lançado no mercado. Não se pode imaginar, por um único momento, que organizações como a Santé Canadá aproveem a colocação no mercado de um medicamento, incentivem o consumo em larga escala e proponham, somente em seguida, um estudo para testar seus efeitos sobre a saúde daqueles que vão consumi-lo. No entanto, é assim que, geralmente, se procede em educação! Uma atitude de prudência na formação de professores é, portanto, essencial, pois permite:

1. evitar a promoção de estratégias educativas que não tenham sido testadas;
2. combater o efeito de pêndulo tão frequente na educação e realizar assim importantes economias, não somente no plano financeiro, mas, também, no plano de energia que os atores terão que empregar para implantar essas ideias pedagógicas, porque, no final das contas, são sempre os professores que carregam o ônus do risco;
3. construir pacientemente uma base de conhecimento profissional baseada na pesquisa (*research-supported professional knowledge base*);
4. assegurar, no plano ético, que abordagens cujos efeitos não tenham sido seriamente verificados, não sejam implementadas, levando-nos a perceber tardiamente, ou seja, somente depois de sacrificar gerações de cobaias, que seu impacto era fraco, ou mesmo negativo.

O uso de evidências na formação de professores representa uma verdadeira revolução e é por isso que, como Slavin (2019), usamos a retórica: “Utilizemos o que funciona. Nossas crianças têm direito aos programas educativos baseados em pesquisa. Quem pode ser contra isso?”

## Referências

BAYE, Ariane. **L'éducation basée sur des preuves**. Communication présentée à la Journée d'étude dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence. Mons, Belgique, 23 mai 2018. Disponível em: [https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/Documents/semaine-enseignement/Ariane-Baye\\_20180523.pdf](https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/Documents/semaine-enseignement/Ariane-Baye_20180523.pdf). Acesso em: 20 set. 2019.

BERNIER, Vincent; GAUDREAU, Nancy. Les effets d'une formation-accompagnement sur le sentiment d'efficacité collective à prévenir et gérer les comportements difficiles au primaire. **International Journal on School Climate and Violence Prevention**, v. 2, n. 1, p. 31-61, 2017.

BISSONNETTE, Steve; GAUTHIER, Clermont; PELADEAU, Normand. Un objet qui manque à sa place. Les données probantes dans l'enseignement et la formation. **Les Actes de la recherche**, n. 8, p. 107-133, 2010.

BLANCHETTE SARRASIN, Jérémie; MASSON, Steve. Connaître les neuromythes pour mieux enseigner. **Enjeux pédagogiques**, n. 28, p. 16-18, 2017.

BOURDON, Marie-Claude; GAUVREAU, Claude. Controverse en éducation. Le projet de création d'un institut national d'excellence en éducation suscite des divergences. **ACTUALITÉSUQAM**, 1 Déc. 2017. Disponible em:  
<https://www.actualites.uqam.ca/2017/controverse-autour-projet-creation-institut-national-excellence-education>. Acesso em: 20 set. 2019.

CARNINE, Douglas. **Why Education Experts Resist Effective Practices** (And What It Would Take to Make Education More Like Medicine). Washington, D.C.: Thomas B. Fordham Foundation, 2000. Disponible em:  
<https://fordhaminstitute.org/national/research/why-education-experts-resist-effective-practices-and-what-it-would-take-make>. Acesso em: 20 set. 2019.

DEMERS, Stéphanie. L'efficacité : une finalité digne de l'éducation ? **McGill Journal of Education**, Revue des sciences de l'éducation de McGill, v. 5, n. 2, p. 961-971, 2016.

GAUTHIER, Clermont. L'enseignement, un métier qui tarde à se professionnaliser. **Formation et profession**, v. 14, n. 2, p. 30-32, 2007.

HEMPENSTALL, Kerry. What does evidence-based practice in education mean? **Australian Journal of Learning Disabilities**, v. 11, n. 2, p. 83-92, 2006.

LA ROCHE, Michèle. **Vers une pratique fondée sur les données probantes**. Document d'information. Ottawa, Canada: Université d'Ottawa, 2008.

LAROSE, François *et al.* Entre discipline et profession: la question des bonnes pratiques guidées par les résultats probants de la recherche (evidence based practice) en formation à l'enseignement. **Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle**, v. 44, n. 2, p. 31-48, 2011. <https://doi.org/10.3917/lstdle.442.0031>

MAROY, Christian *et al.* **La mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats dans les commissions scolaires au Québec**: médiations et mécanismes d'institutionnalisation d'une nouvelle gestion de la pédagogie. Montréal: Université de Montréal, Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives (CRCPE), 2016.

MARZANO, Robert J. **What Works in Schools: Translating Research into Action**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.

MELS. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. **La convention de partenariat**. Outil d'un nouveau mode de gouvernance. Guide d'implantation. Québec: Gouvernement du Québec: MELS, 2009.

NCTQ. National Council on Teacher Quality. **Teacher Prep. Review Report**. Washington, DC, National Council on Teacher Quality, 2014.

REY, Olivier. Entre laboratoire et terrain: comment la recherche fait ses preuves en Éducation. **Dossier de veille de l'IFÉ**, n. 89, p. 1-28, Janvier 2014. Disponível em: <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/89-janvier-2014.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

SACKETT, David L *et al.* Evidence-based medicine: What it is and what it isn't. **BMJ**, n. 312, p. 71-72, 1996. <https://doi.org/10.1136/bmj.312.7023.71>

SAUSSEZ, Frédéric; LESSARD, Claude. Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. **Revue Française de Pédagogie**, n. 168, p. 111-136, 2009. <https://doi.org/10.4000/rfp.1804>

SAUSSEZ, Frédéric; LESSARD, Claude. Les «données probantes», un nouveau dogme? **LEDEVOIR**, 22 Déc. 2016. Disponível em: <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/487597/les-donnees-probantes-un-nouveau-dogme>. Acesso em: 20 set. 2019.

SAUVE, Frédéric. **Analyse de l'attrition des enseignants au Québec**. 2012. 174 f. Mémoire de maîtrise (Sciences de l'éducation) - Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal, 2012.

SLAVIN, Robert E. Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. **Educational Researcher**, v. 31, n. 7, p. 15-21, 2002. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007015>

SLAVIN, Robert E. **Evidence for Revolution**. [Billet de blogue], 20 Juin 2019. Disponível em: <https://robertslavinsblog.wordpress.com/2019/06/20/evidence-for-revolution/>. Acesso em: 20 set. 2019.

VINCENT, François. Nuancer les données probantes en éducation: le cas de l'enseignement de l'écrit. **Formation et profession**, v. 26, n. 2, p. 103-105, 2018. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a146>

WATERHOUSE, Lynn. Inadequate Evidence for Multiple Intelligences, Mozart Effect, and Emotional Intelligence Theories. **Educational Psychologist**, v. 41, n. 4, p. 247-255, 2006.

## Notas

<sup>i</sup> Tradução de Maria do Rosario Silveira Porto, Professora Doutora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre

