



5472 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)  
GT13 - Educação Fundamental

Práticas de diferenciação pedagógica na rede municipal de São Paulo: possibilidades e limites  
Adriana Bauer - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FEUSP  
Jéssica Munhoz Araújo Braz - PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

### Práticas de diferenciação pedagógica na rede municipal de São Paulo: possibilidades e limites

#### Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa de mestrado que investigou e analisou práticas de diferenciação pedagógica na rede municipal de educação de São Paulo. O conceito de diferenciação pedagógica emerge com a problemática do fracasso escolar, decorrente da universalização do ensino público, propondo alternativas de combate aos insucessos na escola. O trabalho buscou, a partir da delimitação e discussão do conceito em estudo, identificar a presença de ações diferenciadas de ensino em instituições da rede municipal de São Paulo, procurando apreender as características das ações desenvolvidas e o entendimento docente acerca da temática. Os resultados mostraram que os docentes afirmam realizar práticas de diferenciação pedagógica com seus alunos; porém, os dados empíricos mostraram que as práticas relatadas e observadas, na maior parte dos relatos, não se coadunam com os princípios preconizados por autores que discutem a diferenciação pedagógica tanto do ponto de vista teórico quanto prático (Perrenoud, Roldão, Tomlinsom, Pacheco, dentre outros). Embora exista um esforço por parte dos professores em colaborar com o aprendizado de seus alunos, as práticas encontradas, em sua maioria, não se traduzem em ações genuínas de diferenciação pedagógica.

**Palavras-chave:** diferenciação pedagógica; ciclo de alfabetização; práticas de ensino.

#### Introdução

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo foi localizar e discutir práticas de diferenciação pedagógica da rede municipal de ensino de São Paulo.

É difícil definir com precisão a origem do conceito de diferenciação pedagógica. Conforme aponta Gomes (2013), os escritos relacionados com o tema perdem-se na história da educação, pois antes mesmo que se estabelecessem as pedagogias tradicionais, diversos autores já faziam menção àquilo que hoje se conhece como diferenciação pedagógica.

Sabe-se que a proposição emerge nas discussões educacionais como uma alternativa de combate ao fracasso escolar que atingiu – e ainda hoje atinge – as instituições escolares quando estas abriram suas portas a todos, a partir da proposição de políticas de democratização do ensino. Tal processo de democratização foi acompanhado por altos níveis de insucesso dentro das escolas. No Brasil, em relação à educação primária, este movimento ocorreu por volta dos anos 1950 e 1960 (GOMES, 2013).

Como decorrência dessa expansão, a instituição que antes estava acostumada a lidar com uma parcela mais restrita da sociedade, ou seja, a que englobava as camadas de maior nível socioeconômico e capital cultural, teve dificuldade em lidar com as diferenças que começavam a constituir sua nova realidade, sem considerar as diversas necessidades trazidas por esse público, gerando níveis elevados de fracasso escolar.

A escola continuou, assim, oferecendo o mesmo ensino a todos, tal como estava habituada a fazer. Mas, a homogeneização das práticas não permitia que o público fosse atendido em suas especificidades, o que fez com que muitos alunos comessem a fracassar. É com base neste quadro de insucessos que novas teorias educacionais começam a ser discutidas, buscando-se alternativas para combater o fracasso escolar.

É neste contexto de expansão das oportunidades escolares que o emprego de ações de diferenciação pedagógica passa a ser entendido como uma forma de permitir que os alunos sejam atendidos na escola conforme suas necessidades e as diferenças existentes entre eles.

A diferenciação aparece, pois, como uma solução possível ao problema em questão, passando a compor a pauta de discussões educacionais que reconhecem o acesso à educação como uma condição necessária ao desenvolvimento das sociedades (CORTESÃO, 1998).

Mas, o que é diferenciar o ensino? Diferenciar o ensino implica, primeiramente, no reconhecimento de que toda turma é composta por alunos muito diferentes entre si, e que é preciso orientar a ação pedagógica levando essa diversidade em conta para que haja sucesso nas aprendizagens.

Assim, as práticas de diferenciação pedagógica referem-se à necessidade de se considerar a heterogeneidade existente entre os alunos para, a partir daí, proporcionar aprendizagens significativas para todos, contribuindo, de forma expressiva, para a redução dos níveis de fracasso escolar, ao permitir que “cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000, p.9).

Diferenciar é ensinar de modo que cada aluno esteja sempre diante de situações didáticas propícias para a sua aprendizagem, o que exclui as situações que não trazem desafios ou que proponham desafios fora do alcance dos alunos, que são as grandes fontes de desmotivação dentro do contexto de aprendizagem, contribuindo para a produção do fracasso dentro da escola. O ensino deve fazer sentido para que o aprendiz se interesse por ele.

É importante ressaltar que a diferenciação do ensino não deve ser aplicada apenas com alunos que apresentam

dificuldades escolares; antes, esta deve ser uma prática desenvolvida com todos, considerando que os alunos são diferentes entre si, necessitando, portanto, de intervenções que considerem essas particularidades, independentemente do nível cognitivo em que se encontrem.

Neste sentido, a diferenciação pedagógica está diretamente relacionada à didática, ao currículo e à forma de se ensinar os conteúdos, ao questionamento sobre o sentido do trabalho escolar e à relação com os saberes e sua utilização.

Com base nestas considerações, entende-se que o conceito engloba um mecanismo capaz de diminuir as desigualdades na educação e os índices de fracasso escolar, o que justificou a necessidade de investigar a existência de práticas diferenciadas na rede municipal de São Paulo e caracterizar a forma como essas práticas, caso ocorressem, vinham sendo realizadas.

Para além de discutir o conceito de diferenciação pedagógica, a pesquisa se propôs a refletir acerca do conhecimento docente sobre o conceito de diferenciação pedagógica e a identificar ações de diferenciação pedagógica por eles realizadas na rede municipal de ensino de São Paulo.

No escopo da investigação, buscou-se também compreender, pelo uso de questionários destinados aos docentes, se a diferenciação pedagógica é um conceito de uso comum entre os professores de escolas da rede municipal de São Paulo e, em caso afirmativo, quais significados e entendimentos lhe são atribuídos, identificando práticas de diferenciação pedagógica no cotidiano escolar. Para esse último aspecto, utilizou-se das técnicas de observação e entrevista. Discutir essas práticas é o foco do presente artigo.

## Referencial teórico sobre a diferenciação pedagógica

O levantamento bibliográfico realizado mostrou que, no Brasil, ainda são poucas as produções que discutem o conceito de diferenciação pedagógica, com ênfase para os escritos de André (2006), que organizou uma coletânea de textos que discutem o tema em estudo, e de Mainardes (2007), que desenvolveu uma pesquisa em uma rede de ensino do município de Ponta Grossa, no Paraná, sobre a implantação de práticas diferenciadas em uma escola pública da rede supracitada.

A maior parte dos trabalhos que se debruçam sobre a temática aparece na produção de autores portugueses (Cortesão, 1998; Roldão, 2003; Stoer, Magalhães e Rodrigues, 2004; Pacheco 2008; Gouveia, 2012; Melo, 2011); ingleses e britânicos (Tomlinsom, 2000; Mc Garvey, Marriott, Morgan e Abbott, 2009; Heacox, 2006); e suíça (Perrenoud, 2000; 2004 e Crahay, 2007).

A busca bibliográfica mostrou que os autores utilizam expressões diversas para referirem ao conceito de diferenciação pedagógica, a saber: pedagogia diferenciada, instrução diferenciada, práticas diferenciadas de ensino. Mas todos os termos estão, de certa forma, tratando do mesmo conceito, ou seja, trazem consigo a preocupação de se pensar e organizar o ensino de modo que seja possível proporcionar aprendizagens significativas a todos os alunos, combatendo, portanto, o fracasso escolar.

No território nacional, talvez o autor mais conhecido no tratamento da temática seja Phillippe Perrenoud (2000; 2004), que trata especificamente da Pedagogia Diferenciada em suas obras. O autor discute o conceito a partir da gênese do fracasso escolar, considerando que o ensino deve fazer sentido para o aprendiz para que esta possa se sentir atraído por ele, constituindo uma forma de diminuir os índices de fracasso na escola (Perrenoud, 2000).

Tratamento similar ao de Perrenoud à questão aparece, de modo geral, na análise das considerações de autores portugueses, que tendem a relacionar o desenvolvimento de práticas de diferenciação pedagógica à questão do combate ao fracasso escolar. Esses autores defendem que a aplicação destas ações pode ser considerada uma solução aos problemas de aprendizagem presentes na escola, entendendo a diferenciação pedagógica como uma prática imprescindível no combate às desigualdades escolares. Com base neste contexto educacional, o tema da diferenciação em Portugal surge da abordagem reconstrutiva do próprio conceito que se tem de currículo na atualidade, na medida em que ele se problematiza diante da diversidade de públicos existentes, de modo a garantir a melhor aprendizagem para todos, visto que a heterogeneidade de público era – e não deixou de ser, muito pelo contrário – uma marca muito forte dentro da sala de aula. A diferenciação do ensino constituiria, portanto, uma luta para que as desigualdades dentro da escola diminuíssem, ao mesmo tempo que as diferenças fossem valorizadas, tendo como consequência a elevação do nível de ensino.

Além de trazerem o contexto histórico da inserção da diferenciação pedagógica nas pautas educacionais, os portugueses abordam diversas formas de se colocar as ações de diferenciação pedagógica em prática.

Exemplificando essas ações, Roldão (2003) discute uma série de mudanças que devem ser feitas na escola com o intuito de estabelecer um trabalho diferenciado: a utilização de outras formas de agrupamento de alunos que não a classe; formas diferentes de abordar os conteúdos, que não os tradicionais métodos puramente expositivos, nos quais o professor expõe, aplica e verifica atividades cotidianas, em um ciclo que se repete constantemente; o abandono do conceito de “propriedade individual do professor sobre o espaço e o tempo da ‘sua’ aula” (p.56), abrindo espaço para organizações mais flexíveis; organização do trabalho dos alunos, do espaço e do tempo escolar, em formatos diversos, diferentes da organização tradicional das salas de aula, como por exemplo: pequenos grupos, pares, apresentações de professores e alunos, horas e tempos dedicados a atividades determinadas e a tarefas mais flexíveis (ROLDÃO, 2003).

Pacheco (2008) alerta para o fato de que diversificar o ensino não significa fazer uma mera individualização da aprendizagem, afinal, diferenciar não significa dar aulas particulares a cada aluno de uma turma. A diferenciação é entendida como “a reorganização das situações de aprendizagem face às capacidades, interesses e motivações dos alunos, mantendo uma estrutura básica de objetivos e conteúdos a que todos os alunos devem aceder” (PACHECO, 2008, P.181), ou seja, deve ser assegurado um currículo mínimo a todos os aprendentes.

Ao defender um modelo de desenvolvimento curricular processual, o autor explicita que a diversificação deve funcionar como um dispositivo de alteração de objetivos, conteúdos programáticos, atividades e avaliação em função das ofertas escolares e das necessidades educativas dos aprendentes, sem prejudicar o mínimo de conteúdos a serem aprendidos.

Já as perspectivas americanas e britânicas não remetem necessariamente à questão do fracasso escolar. Os autores deste grupo defendem o emprego de práticas de diferenciação pedagógica tendo como justificativa os aspectos cognitivos inerentes aos educandos, entendendo que os alunos possuem formas e ritmos diversos de aprender (TOMLINSOM, 2008). Ademais, os autores britânicos e ingleses focalizam seus escritos nas formas de se diferenciar o ensino nas salas de aula, discutindo os conteúdos a serem ensinados, as práticas pelas quais esse processo de ensino pode ocorrer, as intervenções que podem ser realizadas pelos docentes, materiais e atividades de apoio, dentre outros aspectos da prática diferenciada

de ensino.

Heacox (2006), por exemplo, compreende que diferenciar o ensino significa “alterar o ritmo, o nível ou o gênero de instrução que o professor pratica, em respostas às necessidades, aos estilos ou aos interesses dos alunos” (2006, p.10). Dessa forma, quando o professor reconhece as diferenças individuais, ele é capaz de estabelecer objetivos de aprendizagem baseados nas capacidades particulares dos alunos.

Outra contribuição seminal para a discussão do tema em tela é a de Tomlinsom. A autora destaca que, considerando os perfis, disponibilidade e interesses dos alunos, os professores podem diferenciar, pelo menos, quatro elementos na sala de aula: conteúdo, processo, produtos e o ambiente de aprendizagem (TOMLINSOM, 2000). Para a autora, a diferenciação de conteúdos diz respeito àquilo que o aluno precisa aprender ou como ele terá acesso às informações. A diferenciação de processos é definida como as atividades em que o estudante se engaja, a fim de dar sentido a um determinado conteúdo ou dominá-lo. Ela se concretiza por meio da aplicação de atividades de diferentes níveis de dificuldade, suporte, desafio ou complexidade, mas que trabalhem os mesmos entendimentos e habilidades com todos os alunos; pelo desenvolvimento de agendas pessoais, compostas por listas de tarefas escritas pelo professor e que contêm tanto os trabalhos comuns a toda classe, como o trabalho que aborde as necessidades particulares de cada discente; pelo oferecimento de materiais concretos ou outros apoios para os alunos que deles necessitem; pela variação do tempo gasto pelos estudantes para o cumprimento de uma tarefa, proporcionando suporte tanto para um aluno, que tenha mais dificuldade e precise de mais tempo para completá-la, como para incentivar um aluno mais avançado no estudo de um tema com maior profundidade (TOMLINSOM, 2000).

A diferenciação ao nível dos produtos diz respeito aos projetos que têm como objetivo fazer com que o aluno ensaie ou aplique o que aprendeu em uma unidade de estudo. É a hora dos alunos mostrarem aquilo que aprenderam, aceitando, para isso, diferentes resultados ou formas de apresentação dos mesmos. Há ainda, segundo Tomlinsom, a diferenciação do ambiente de aprendizagem, que diz respeito às formas possíveis de se trabalhar em sala de aula, de acordo com as necessidades de cada aluno. Quando se considera que os alunos possuem formas, interesses e ritmos diferentes de aprender, é de se esperar que, para que essas necessidades sejam atendidas, também as formas de resposta dadas pelos professores e pela escola como um todo devam ser diversas. Mais uma vez, a figura do professor aparece ocupando um lugar de destaque no desenvolvimento das ações de diferenciação.

Ainda dentro do contexto das produções americanas que tratam da diferenciação pedagógica, Hall, Strangman e Meyer (2002) oferecem contribuições importantes sobre como fazer a diferenciação na prática. Partindo também do reconhecimento de que os alunos não são iguais, defendem que diferenciar o ensino significa reconhecer que os alunos possuem linguagens, preferências de aprendizagem, interesses e conhecimentos variados e, por conta disso, as abordagens de ensino devem ser variadas e se adaptar em relação à individualidade do aluno. Assim, a intenção de se diferenciar a instrução é maximizar o crescimento e o sucesso individual de cada aluno, dentro de um contexto heterogêneo, de modo que cada educando esteja sempre diante de situações didáticas propícias para a sua aprendizagem, o que exclui situações que não trazem desafios ou que propõem uma missão fora do alcance (HALL, STRANGMAN, MEYER, 2002).

Apesar do desenvolvimento de aportes teórico-metodológicos para apoio à diferenciação pedagógica, autores como McGarvey, Marriot, Morgan e Abbott (2009) tem mostrado o quanto ainda falta para que os professores consigam aplicar os princípios da diferenciação, tais como a progressão e a continuidade nos estudos. A partir de pesquisa realizada com professores da Irlanda, os autores perceberam que embora muitos professores tenham afirmado que compreendiam bem o significado de diferenciação, ainda necessitavam de ajuda para implementar esquemas de trabalho, capazes de proporcionar o atendimento adequado conforme os diferentes níveis de desempenho e aprendizagem, de acordo com desenvolvimento dos alunos. Esse resultado se coaduna com os resultados obtidos na presente pesquisa, como visto nas próximas seções.

### **Caminhos metodológicos**

A pesquisa da qual se deriva o presente artigo pode ser caracterizada como de cunho qualitativo e teve como objetivo investigar a existência de práticas de diferenciação dentro da rede municipal de São Paulo. Para tanto, foram elaborados questionários para professores; roteiro de entrevistas para professores e gestores educacionais e roteiros de observação de campo.

Os questionários tinham como objetivo apreender informações sobre o conhecimento docente sobre a temática em estudo, a possível realização de práticas diferenciadas, e com qual frequência elas estariam ocorrendo, o teor das práticas que os professores afirmavam realizar e a importância que eles atribuíam à diferenciação do ensino. Foram aplicados, ao todo, 102 questionários, em três Diretorias Regionais de Ensino da Secretaria Municipal de Educação que concordaram em participar da pesquisa.

Já as entrevistas e o roteiro de observação foram aplicados em uma escola da rede municipal, selecionada a partir das informações obtidas com os questionários, na qual buscou-se aprofundar a investigação sobre o tema discutido, trazendo elementos para se pensar sobre a concretização dos princípios de diferenciação pedagógica na sala de aula.

As categorias de análise utilizadas para dar sentido e organizar os dados obtidos na empiria foram definidas com base no referencial teórico da pesquisa e focalizaram nos tipos de diferenciação que podem estar presentes na prática pedagógica dos professores, a saber: de currículo/contéudos, de práticas de ensino, de intervenção pedagógica, de atividades e de materiais, de expectativas de aprendizagem e de produtos.

Como recorte de pesquisa, o estudo focalizou as séries iniciais do Ensino Fundamental I, mais especificamente, as que compõem o Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de São Paulo: 1ºs, 2ºs e 3ºs anos, justificando-se tal escolha pela importância atribuída à alfabetização nas séries iniciais, como fase basilar de todo o processo de ensino.

### **Resultados e análise**

Nesta seção serão exploradas as questões do questionário ao professor em que indicam seu conhecimento sobre o tema de diferenciação pedagógica, contrastando esses dados com os resultados da observação e das entrevistas realizadas em uma escola da rede municipal de São Paulo.

## Aproximação à temática da diferenciação: resposta aos questionários

Com o objetivo de apreender se os professores conheciam ou tinham alguma noção sobre o que significa diferenciação pedagógica, indagou-se, em questionário semiestruturado, se já haviam ouvido falar dos conceitos apresentados, e o que entendiam por eles. De acordo com os dados, a maior parte dos docentes que responderam a esta questão, entende que o conceito de diferenciação pedagógica está relacionado com o desenvolvimento de estratégias de trabalho em turmas heterogêneas.

Os professores foram indagados se já tinham ouvido falar dos conceitos utilizados para fazer referência a estas práticas. A tabela 1 registra os resultados obtidos nesta questão.

**Tabela 1** - Conceitos relativos à diferenciação pedagógica conhecidos pelos respondentes

Conceitos	N	%
Instrução diferenciada	36	35,3
Diferenciação pedagógica	43	42,2
Pedagogia diferenciada	48	47,1
Práticas diferenciadas de ensino	90	88,2

Fonte: Base de dados da pesquisa. Organização das autoras.

Os dados mostram que a expressão *práticas diferenciadas de ensino* é a mais conhecida pelos docentes, com 90 referências. Isso talvez ocorra pelo fato deste termo ser razoavelmente utilizado em cursos de formação, em alfabetização, oferecidos pela rede municipal, especialmente o PNAIC, que costuma discutir formas diferentes de ensino a fim de facilitar a alfabetização. Já o menos conhecido pelos respondentes é *instrução diferenciada*, citado por 36 docentes. Vale destacar que nesta questão cada respondente poderia assinalar mais de uma alternativa.

Solicitou-se ainda aos professores explicassem seu entendimento sobre o(s) conceito(s) de diferenciação pedagógica assinalado(s), no caso de terem respondido afirmativamente em relação ao conhecimento de um ou mais dos conceitos elencados. Dos 102 respondentes, 83 (91%) forneceram respostas válidas e 19 deixaram essa questão em branco.

Por se tratar de uma questão aberta, para facilitar a análise das respostas dadas pelos docentes, foram criadas categorias conceituais, com base nas indicações obtidas pela análise bibliográfica. Essas categorias têm origem nas contribuições trazidas pelos autores acerca da diferenciação pedagógica, e permitem saber o quanto o entendimento dos docentes está relacionado com o arcabouço teórico da pesquisa.

A primeira categoria, definida como *ideia de abordagem didática comprometida com propiciar o aprendizado*, tem fundamento na teoria de Perrenoud (2000), que defende que a diferenciação pedagógica deve constituir as práticas em sala de aula a fim de garantir aprendizagens significativas para todos, contribuindo, dessa forma, com o sucesso escolar dos alunos.

A segunda categoria, que diz respeito à *ideia de fazer adaptações às necessidades dos educandos*, acolhe depoimentos que se baseiam no reconhecimento das diferenças existentes entre os alunos, defendido por Hall, Strangman e Meyer (2002).

A categoria *trabalho pedagógico focado na individualidade do aluno* também se fundamenta na teoria de Hall, Strangman and Mayer (2002), que afirmam que diferenciar o ensino significa admitir as diversas linguagens, preferências de aprendizagem, interesses e conhecimentos variados e, por conta disso, as abordagens de ensino devem ser variadas e se adaptar em relação à individualidade do aluno.

A categoria *estratégia de trabalho com turmas heterogêneas* tem fundamentos na teoria de Perrenoud (2000), que discute intensamente a questão das diferenças na sala de aula, defendendo, portanto, a adoção de diferentes estratégias de ensino, que sejam capazes de atender as necessidades de todos.

A categoria *ideia de adaptação curricular* se baseia nos escritos de Roldão (1999), que afirma que a diferenciação do currículo deve ser feita não de modo a diminuir ou simplificar o currículo ao qual o aluno terá acesso, mas pela definição de percursos de aprendizagem diferenciados, que possibilitem o progresso de cada aluno no currículo comum.

A categoria *uso de estratégias de ensino diversificadas* aparece expressivamente nas falas dos docentes e também pode ser encontrada nos escritos de Hall, Strangman and Meyer (2002). Segundo as autoras, diferenciar significa utilizar estratégias de ensino e fazer intervenções diversas, dentro da sala de aula, considerando os diferentes perfis de alunos, incluindo nessas ações, por exemplo, a aplicação de atividades com graus de dificuldades distintos e a utilização de materiais diversos.

A categoria *atendimento a alunos com necessidades especiais ou com necessidades específicas de aprendizagem* foi criada por aparecer nas falas de diversos docentes. Todavia, relacionar a diferenciação pedagógica ao atendimento a educandos com necessidades especiais é uma ideia equivocada, como já discutido no Capítulo I. Embora o atendimento diferenciado possa beneficiar um aluno com necessidades especiais, ele não é exclusivo para esse fim, tendo como objetivo o atendimento às necessidades de aprendizagem de todos.

A categoria *outros* abrange definições mais dispersas do conceito de diferenciação, dadas pelos professores, a saber: *relação com práticas de ensino; relação com ensino lúdico; ideia de inovação; e relação com construtivismo ou sócio construtivismo*.

A explicação da *relação com práticas de ensino* parece evidenciar uma falta de clareza por parte destes docentes a respeito do que entendem por diferenciação pedagógica, visto que a resposta fornecida não explica qual é o tipo de relação com tais práticas que o docente atribui à diferenciação.

A *relação com ensino lúdico* aparece pelo fato de alguns docentes relacionarem os conceitos elencados com a ideia de ludicidade, ainda que nenhuma referência da diferenciação pedagógica com o ensino lúdico tenha sido encontrada. Do mesmo modo, a *ideia de inovação pedagógica* também foi citada por alguns professores, porém, também não foram encontradas referências que relacionem diferenciação pedagógica à inovação educacional. Por fim, as respostas que

classificam a *diferenciação pedagógica como sócio construtivismo ou construtivismo*, trazem consigo uma confusão conceitual. Embora a diferenciação pedagógica tenha suas raízes em alguns autores construtivistas, o conceito em si não é de uma prática construtivista, envolvendo uma série de outras formas de agir em sala de aula que vão além da teoria supracitada. Os dados obtidos são reportados na Tabela 2.

**Tabela 2** - Classificação das explicações dadas pelos respondentes sobre o conceito de diferenciação pedagógica

<b>Categorias</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ideia de abordagem didática comprometida em propiciar o aprendizado	10	9
Ideia de fazer adaptações às necessidades dos alunos	1	0,9
Ideia de trabalho pedagógico focado na individualidade do aluno	13	12
Ideia de estratégia de trabalho com turmas heterogêneas	18	17
Ideia de adaptação curricular	6	5,8
Ideia de uso de estratégias de ensino diversificadas	12	11
Ideia de atendimento a alunos com necessidades especiais ou com necessidades específicas de aprendizagem	17	16
Outros	4	3,9
Definição não elucidativa	2	1,9
Respostas em branco	19	18
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100</b>

Fonte: Base de dados da pesquisa. Organização das autoras

A tabela 2 mostra que a maior parte dos docentes, que responderam a esta questão, entende que o conceito de diferenciação pedagógica está relacionado com o desenvolvimento de estratégias de trabalho em turmas heterogêneas.

Verificou-se, porém, que a segunda definição de diferenciação pedagógica mais citada pelos docentes está relacionada com o atendimento de alunos com necessidades especiais ou com necessidades específicas de aprendizagem, não atrelando a ideia de se diferenciar o ensino a uma prática capaz de beneficiar a todos os alunos.

Finalmente, com o objetivo de levantar a realização de possíveis práticas de diferenciação pedagógica na rede estudada, os docentes foram questionados sobre quais das práticas definidas pelas categorias de análise eram realizadas em suas ações, e com qual frequência. A tabela 3 reporta os dados da quantidade (absoluta e relativa) de ações que os professores afirmaram realizar, bem como a frequência de seu desenvolvimento. Inicialmente cabe destacar que são pouquíssimos os professores, que afirmam não desenvolver nenhuma forma de diferenciação com seus alunos em relação ao universo pesquisado.

**Tabela 3** - Frequência absoluta e relativa dos tipos de diferenciação pedagógica realizados pelos respondentes

<b>Tipo de diferenciação</b>	<b>Frequência de realização da diferenciação</b>					
	<b>Nunca</b>		<b>Ocasionalmente</b>		<b>Frequentemente</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Diferenciação de conteúdos	44	43,1	31	30,4	27	26,5
Diferenciação de expectativas de aprendizagem	26	25,5	24	23,5	52	51,0
Diferenciação de materiais	8	7,8	32	31,4	62	60,8
Diferenciação de práticas de ensino	15	14,7	17	16,7	70	68,6
Diferenciação de atividades	5	4,9	21	20,6	76	74,5
Diferenciação de intervenção pedagógica	10	9,8	11	10,8	81	79,4

Fonte: Base de dados da pesquisa. Organização das autoras.

Partindo para os tipos de diferenciação estabelecidos conforme as categorias de análise, a diferenciação da intervenção pedagógica é a prática mais presente no discurso dos professores que responderam ao questionário, visto que 79,4% afirmam desenvolver esse tipo de diferenciação. Já a diferenciação de conteúdos/currículo é a prática de diferenciação menos realizada, segundo os depoimentos, sendo feita com maior frequência por apenas 27% do total de respondentes.

Todavia, ao se analisar, com uma questão aberta, a descrição das práticas que os professores afirmavam realizar, percebeu-se que a maior parte das ações relatadas pelos professores não estava de acordo com as definições estabelecidas com a partir da análise teórica e com a criação das categorias de análise.

Dessa forma, o percentual de práticas contabilizadas em cada categoria de análise sofre uma queda drástica, quando são

consideradas apenas as ações descritas pelos professores que, de fato, trazem elementos que estão de acordo com os conceitos definidos pelo referencial teórico sobre diferenciação pedagógica.

Ainda assim, analisando-se as respostas condizentes com as práticas de diferenciação pedagógicas, percebeu-se que, destas, cerca de 40% das ações é voltada para o atendimento de alunos com dificuldades, fugindo do escopo da diferenciação pedagógica, que é atendimento de todos.

#### A observação da sala de aula

A unidade escolhida para aprofundamento da pesquisa de campo foi eleita a partir dos resultados obtidos com os questionários, tendo como principal justificativa o número de respondentes que pertenciam a uma mesma escola. Considerando esse aspecto, a unidade na qual foram realizadas as observações de campo foi uma escolha pertencente à Diretoria de Ensino de Itaquera, zona leste de São Paulo, denominada EMEF IQ7.

Trata-se de uma escola de porte grande, localizada na zona leste de São Paulo, em um bairro de classe média baixa. Nela são atendidas as etapas de Ensino Fundamental I e II. As observações ocorreram em um total de 12 salas do Ciclo de Alfabetização e as entrevistas realizadas com um professor de cada série. As observações de campo levaram em consideração os aspectos de organização das salas de aula e as categorias de análise definidas pela pesquisa.

Com relação à organização das salas de aula, observou-se que em 9 das 12 salas observadas, a forma de trabalho possuía um caráter mais tradicional, no qual as carteiras eram organizadas em fileiras. Essa forma de organização, que geralmente é feita com o objetivo de dificultar o contato entre os alunos, a fim de se manter a disciplina na sala de aula, dificulta a realização de um trabalho diferenciado, no qual as próprias interações entre os educandos facilitam o aprendizado e são capazes até mesmo de diminuir a carga de trabalho do professor, visto que alunos que se encontram em estágios mais avançados são capazes de auxiliar os que estão em outros patamares de aprendizagem.

No que tange às práticas de diferenciação pedagógica, foram encontradas algumas ações que se aproximavam das práticas de diferenciação pedagógica em cada categoria de análise, as quais serão descritas nos tópicos a seguir.

- Diferenciação de conteúdos/currículo: utilização de um caderno especial com atividades direcionadas a alunos com dificuldades.
- Práticas de ensino: atendimentos diferentes, conforme a necessidade de cada um, mas sempre com ênfase nos alunos com dificuldades.
- Intervenção pedagógica: utilização jogos facilitadores de aprendizagem ou com explicações diferenciada conforme o entendimento do aluno.
- Atividades: relacionada diretamente com a diferenciação de conteúdos, visto que o caderno de utilizado para alunos com dificuldades trazia atividades diferenciadas conforme o estágio no qual o aluno se encontrava.
- Materiais: utilização de diversos materiais, como jogos didáticos, letras móveis e jogo de memória, para facilitar a aprendizagem.

Não foram encontrados, durante o período de observações, práticas que se caracterizassem como diferenciação de expectativas de aprendizagem e nem de diferenciação de produtos.

Os resultados obtidos com as observações na escola mostraram que a diferenciação pedagógica não se constitui como princípio pedagógico. Embora a gestão monitore constantemente as ações dos docentes, procurando auxiliá-los e orientá-los nas situações em que encontram dificuldades, empenhando-se, ainda, para desenvolver um trabalho que inclua todos os alunos, constatou-se, entretanto, que esse acompanhamento não é voltado para o desenvolvimento de ações de diferenciação pedagógica.

Com base nas entrevistas com professores e gestores, identificou-se que a gestão escolar monitora constantemente as ações dos docentes, procurando auxiliá-los e orientá-los nas situações em que encontram dificuldades, empenhando-se, ainda, para desenvolver um trabalho que inclua todos os alunos. Porém, esse monitoramento de ações, por si só, não está necessariamente relacionado com a implantação de uma pedagogia diferenciada como prática de trabalho da escola como um todo.

De modo geral, considerando os resultados obtidos com a aplicação dos questionários, bem como com as observações realizadas na escola, pode-se afirmar que os professores demonstram ter noção do significado do conceito de diferenciação pedagógica. Porém, os depoimentos indicam que esse conhecimento não parece estar fundamentado na teoria que embasa a diferenciação pedagógica, não sendo feitas menções de quaisquer autores que dissertam sobre o conceito de diferenciação pedagógica.

Existe o reconhecimento, por parte dos professores, da singularidade de cada aluno, como defendido por Perrenoud (2000). Porém as atividades desenvolvidas pelos professores têm ênfase nos alunos que apresentam dificuldades, o que, conforme, já citado, é um equívoco. De acordo com Hall, Strangman e Meyer (2002), todos os alunos devem ser atendidos, visto que as classes são compostas de forma heterogênea. E não apenas por alunos com dificuldades.

#### Considerações finais

A análise dos resultados da pesquisa de campo, a partir do referencial teórico que embasou o trabalho, permitiu que se fizessem algumas afirmações a respeito da situação do atendimento dos diversos perfis de alunado presentes nas salas de aula, contribuindo para a compreensão da questão do combate ao fracasso escolar, com base em uma pedagogia diferenciada

Os dados obtidos com a aplicação dos questionários, bem como com as observações na escola eleita para o aprofundamento da pesquisa, mostraram que existe, sim, o reconhecimento, por parte dos professores, da necessidade de se considerar as diferenças de diversas ordens presentes entre os alunos, para que se possa assegurar uma educação que inclua a todos. Porém, esse reconhecimento não se mostrou suficiente para que ações de cunho diferenciado pudessem estar, de fato, sendo desenvolvidas.

No caso da unidade escolhida para o aprofundamento do estudo, os resultados obtidos com as observações mostraram que a diferenciação pedagógica não se constitui como princípio pedagógico da escola. Embora a gestão monitore constantemente as ações dos docentes, procurando auxiliá-los e orientá-los nas situações em que encontram dificuldades, empenhando-se, ainda, para desenvolver um trabalho que inclua todos os alunos, constatou-se, entretanto, que esse acompanhamento não é voltado para o desenvolvimento de ações de diferenciação pedagógica.

Ao se analisar o teor das práticas descritas e observadas, verificou-se que tais ações não se concretizam, na verdade, como ações diferenciadas de ensino. A maior parte das ações desenvolvidas pelos professores como sendo práticas diferenciadas, é voltada ao atendimento de alunos com dificuldades, o que é um equívoco quando se fala em diferenciação pedagógica.

A diferenciação pedagógica deve ser uma prática pensada e aplicada com todos os alunos, independentemente do estágio de aprendizagem em que se encontrem, visto que da mesma forma que um aluno com dificuldades necessita de uma determinada intervenção para avançar, um aluno mais avançado em termos de conhecimento necessitará de outra intervenção para continuar avançando.

É importante ressaltar que as falas dos docentes que participaram desta pesquisa deixam transparecer que diferenciar o ensino não é uma tarefa fácil. Essas dificuldades com as quais os docentes se deparam são um indício de que a diferenciação pedagógica ainda não ganhou muito espaço nas discussões e políticas educacionais brasileiras. Portanto, se não houver orientação e formação adequada para os professores, os professores poderão sentir-se ainda mais sobrecarregados de tarefas, o que certamente não contribuirá para o sucesso dos alunos

Para além do reconhecimento das diferenças entre os alunos, que já é algo discutido pelos docentes, deveriam ser implantadas políticas de formação, que discutissem a introdução de novas formas de ensino, como a diferenciação pedagógica, visando alcançar o sucesso de todos, para que os professores fossem instruídos sobre como desenvolver ações diferenciadas com seus alunos, reconhecendo-se que a diferenciação pedagógica não é algo fácil de ser desenvolvido.

Considerando o quadro apresentado, conclui-se que é necessária uma modificação grande no cenário educacional brasileiro, para que a diferenciação pedagógica possa, um dia, compor a maior parte das práticas pedagógicas desenvolvidas, com o intuito de promover o sucesso na aprendizagem.

## Referências

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaz de Afonso (org). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 9ª ed. Campinas, SP. Papyrus, 2008.

CORTESÃO, Luísa. **A importância de dispositivos de diferenciação pedagógica**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do porto, 1998.

CRAHAY, Marcel. Que pedagogia para alunos em dificuldade escolar? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 181-208, jan./abr. 2007.

GOMES, Mario Henrique de Jesus. **A organização do trabalho na pedagogia diferenciada ao nível do 1º ano do Ensino Básico**: um estudo comparativo entre os modelos High/Scope e do movimento pedagógico da escola moderna. 590 f. Tese de doutorado. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

GOUVEIA, Maria Fernanda Batista Pestana. **Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica**. 464 f. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas: um estudo numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM Tese (doutorado). Universidade da Madeira, Funchal, 2012.

HALL. T; STRANGMAN. N; MEYER. A. **Differentiated Instructions and Implications for UDL Implementation**. NCAC Effective Classroom Practices. 2002.

MAINARDES, J. **Projeto Diferenciação**: criando classes mais igualitárias por meio do trabalho diversificado. Ponta Grossa: UEPG, 2007. (Disponível em: <http://www.uepg.br/gppepe>). Acessado em: 07/12/2015.

McGARVEY, Brian; MARRIOT, Stuart; MORGAN, Valerie; ABBOTT, Leslie. Planejando para a diferenciação: a experiência de professores de escolas primárias da Irlanda do Norte. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.63-72, jan-jun. 2009.

MELO, Luísa Carla L. R. **Currículo, práticas educativas e diferenciação pedagógica no pré-escolar e ciclo I**. 99 f. Dissertação (mestrado). Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2011.

PACHECO, José Augusto. Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 14, n. 28, p. 178-18, jul-dez/2008.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre:

Artmed, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada**: Das intenções à Ação. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Diferenciação Curricular Revisitada**. Portugal: Porto Editora, 2003.

STOER, Stephen; RODRIGUES, David; MAGALHÃES, Antonio. **Os lugares da exclusão social**: um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004

TOMLINSOM, Carol Ann. **Differentiation of Instruction in the Elementary Grades**, ERIC Digests, 2000