

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS-CECH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



WALKYRIA DE ARAÚJO MILHOMEM

**FORMAÇÃO DOCENTE EM ENSINO DIFERENCIADO RESPONSIVO À  
DIVERSIDADE DE TODOS OS ALUNOS**

SÃO CARLOS

2023

**WALKYRIA DE ARAÚJO MILHOMEM**

**FORMAÇÃO DOCENTE EM ENSINO DIFERENCIADO RESPONSIVO À  
DIVERSIDADE DE TODOS OS ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial, sob a orientação da Profa. Dra Enicéia Gonçalves Mendes.

**SÃO CARLOS**

**2023**

Araújo Milhomem, Walkyria de

Formação docente em Ensino Diferenciado responsivo à diversidade de todos os alunos / Walkyria de Araújo Milhomem -- 2023.  
186f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Enicéia Gonçalves Mendes  
Banca Examinadora: Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, Cristina Cinto Araújo Pedroso  
Bibliografia

1. Educação especial Ensino diferenciado Formação docente. I. Araújo Milhomem, Walkyria de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Walkyria de Araújo Milhomem, realizada em 14/12/2023.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (UFSCar)

Profa. Dra. Cristina Cinto Araujo Pedroso (USP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

*Dedico este trabalho ao começo de tudo isso,  
às “escolas”, onde vivi e aprendi a respeitar  
e corresponder às diferenças. Suas lições e valores  
continuam a guiar-me!*

## AGRADECIMENTOS

E que bom que posso expressar minha gratidão a todos que contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui!!!

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade de viver e tornar este sonho uma realidade, por ter me proporcionado força para prosseguir e pela possibilidade de poder desfrutar da companhia de pessoas maravilhosas nos mais diversos lugares que ocupei nesse percurso, família, trabalho e no PPGEES.

À meu esposo, Sales, por acreditar que seria possível, pelo apoio constante, pela paciência, pelo cuidado, enfim, por seu amor incondicional que foi e é fundamental, seu encorajamento tem sido o alicerce que eu muito preciso e sou grata.

À minha mãe que mesmo em meio ao medo de que eu pudesse sofrer pela responsabilidade que é fazer um mestrado nas circunstâncias em que me encontrava, esteve comigo de forma incondicional.

À meus filhos Athos e José pelo amor demonstrado no cuidado, na escuta, nas palavras de encorajamento, por segurarem na minha mão, por terem sido meus escribas quando eu não podia escrever. Vocês foram e são parte grande do propósito de vida que tenho abraçado.

À minha amada irmã Helena, pelo amor, companhia e cuidado tantas vezes dispensados... Gratidão por ter estado ao meu lado nas horas mais difíceis.

À meus queridos irmãos Edson e Haroldo Júnior, pelas orações, companheirismo e lealdade a mim e aos meus filhos e esposo.

À minhas cunhadas Jacileide e Deuzanira e cunhado Juranilson por terem se doado sem medida a mim e a minha família.

À meus sobrinhos Alexandre, Fernando, Guilherme, Enzo, Pedro e em especial o Hytalo, pelo carinho dispensado. E claro, a minha querida Sarah, minha Dinda.

À minha querida irmã em Cristo, Elis, pela dedicação diária, pelo cuidado, pela intercessão no meu processo de cura física e espiritual.

Dos amigos que a vida me presenteou nesse processo, agradeço à:

Minha estimada professora e orientadora Enicéia Mendes, por acreditar em mim e contribuir com minha formação acadêmica, serei eternamente grata pelo apoio no grupo e pela oportunidade de viver a grandeza que tem sido o PAC- COVID.

Aos professores (as) do PPGEES, Nassim Chamel, Leonardo Cabral, Adriana Garcia, Juliane Campos, Lídia Postali, Maria Amélia Almeida, Meire Orlando e Lara Santos pelas contribuições, reflexões e compartilhamento de saberes. E de modo especial às queridas professoras, Gerusa Lourenço e Carla Vilaronga que do “lugar” do GP-FOREESP muito contribuíram com a pesquisadora que tenho me tornado.

Aos meus colegas do GP- FOREESP, sou imensamente grata pelo acolhimento e apoio, em especial a Daniele Pinheiro Volante, GRATIDÃO Dani, pelos momentos de trocas, orientação e valiosas contribuições ao longo deste processo.

À equipe do PAC-COVID, Profa Enicéia Mendes, Gerusa Lourenço, Cristina Pedroso, Ana Paula Zerbato, Márcia Bonfá, Pollyana Costa, Soraia Romano e em especial a Keisyani Santos, por “dividir” o Ensino Diferenciado comigo, e à Juliane Costa pela parceria e fortalecimento nesta trajetória.

À equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação do local do estudo, que confiou na proposta da pesquisa e formação. E em especial aos participantes da pesquisa por compartilharem conosco na busca de conhecimentos em prol de uma educação para todos, em especial à equipe da Escola Alvo por cederem seus espaços e vivências acreditando que este projeto seria possível.

À meus colegas de trabalho, Escola Tereza Donato e em especial aos colegas e amigos da Escola Estadual Liberdade.

Por fim, meus sinceros agradecimentos a todos vocês. Quanto a mim, sigo a toada assim:

*“(...) Valeu a pena? Tudo vale a pena  
Se a alma não é pequena.  
Quem quer passar além do Bojador  
Tem que passar além da dor.  
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,  
Mas nele é que espelhou o céu.*

**Fernando Pessoa**

## RESUMO

A pandemia de SARS-CoV-19 vivenciada no Brasil entre os anos de 2020 e 2021 evidenciou mais fortemente fragilidades do sistema educacional brasileiro no que concerne à defasagem de aprendizagem. Neste contexto, o Grupo de Pesquisa em Formação de Recursos Humanos para Educação Especial GP-FOREESP desenvolveu o projeto de pesquisa denominado “Ação Colaborativa para Mitigação das Desigualdades Educacionais Decorrentes da Pandemia do COVID-19: Contribuições das Pesquisas sobre Inclusão Escolar- (PAC-COVID19)”. O presente estudo é um dos cinco módulos do projeto e teve como objetivo desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação continuada baseado em Ensino Diferenciado (ED). O público participante foram 38 profissionais: 01 gestora, 09 professores de sala de recursos, 10 coordenadores pedagógicos, 10 da equipe multidisciplinar e 08 professores do Ensino Fundamental I (1º ao 3º ano). O programa foi conduzido em três encontros virtuais com duração de 2 horas/aula, realizados quinzenalmente de forma online, e com atividades assíncronas como disponibilização de leituras, vídeos e atividades na plataforma do *Google Classroom*, além de ações colaborativas para a elaboração de planos de aulas. A coleta de dados ocorreu a partir de entrevistas orais, relatos das professoras das filmagens dos encontros formativos, diário de campo da pesquisadora e formulário de avaliação final da formação. A análise dos dados ocorreu por meio do *software* ATLAS.ti e os resultados obtidos são apresentados em duas seções denominadas como: Princípios do ED e Avaliação do Programa de Formação. Neles são discutidos os resultados quanto a compreensão dos participantes dos conceitos e princípios teóricos apresentados e a articulação efetuada por estes em suas atividades práticas. Após a formação teórica os participantes desenvolveram aulas com propostas que contemplavam os diferentes níveis de prontidão, interesses e perfis de aprendizagem, revelados a partir da escolha dos conteúdos, processos e produtos desenvolvidos em agrupamentos flexíveis. O engajamento dos alunos nas aulas realizadas pelos docentes bem como o conhecimento quanto a nova didática de ensino fizera com que houvesse um quantitativo de 65,15% de atribuições de notas máximas de satisfação dos participantes quanto ao desenvolvimento do programa de formação. Assim, concluímos que a oferta de formação continuada em ED impactou na melhoria do engajamento e protagonismo dos alunos das séries iniciais em que os professores participantes da formação lecionavam, bem como contribuiu para aumentar a efetividade do ensino devido diversas habilidades que foram desenvolvidas em uma única aula e melhorou significativamente os planejamentos de aula conseguindo também contribuir com o processo de avaliação contínuo do Público da Educação Especial sem a necessidade de adaptações individualizadas. A formação teve uma proposta teórica/prática inovadora que contribuiu com o ensino em salas de aula heterogêneas na medida em que permitiu responder à diversidade dos alunos. Assim, esta abordagem mostrou-se eficiente para favorecer escolas inclusivas podendo o sucesso de sua aplicabilidade ser também associado a colaboração entre educadores e condições de trabalho que garantam melhor tempo para o planejamento conjunto das aulas.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Inclusão Escolar. Formação Docente. Ensino Diferenciado. Ensino na Diversidade.

## ABSTRACT

The SARS-CoV-19 pandemic experienced in Brazil between 2020 and 2021 has highlighted the weaknesses of the Brazilian education system in terms of learning gaps. In this context, the Research Group on Human Resources Training for Special Education GP-FOREESP developed a research project called "Collaborative Action to Mitigate Educational Inequalities Resulting from the COVID-19 Pandemic: Contributions from Research on School Inclusion - (PAC-COVID19)". The present study is one of the five modules of the project which aimed to develop, implement and evaluate a continuing education program based on Differentiated Education (DE). The participants were 38 professionals: 01 manager, 09 resource room teachers, 10 pedagogical coordinators, 10 from the multidisciplinary team and 08 elementary school teachers (1st to 3rd grade). The study was conducted through three virtual meetings lasting 2 hours/class, held fortnightly online, with synchronous activities such as availability of readings, videos and activities available on the Google Classroom platform, as well as collaborative actions to draw up lesson plans. Data was collected through oral interviews, teachers' reports of filming training meetings, the researcher's field diary and the final training evaluation form. The data was analyzed using the ATLAS.ti software and the results obtained are presented in two sections denominated as DE principles and Program Training Assessment. These discuss the results in terms of the participants' understanding of the theoretical concepts and principles presented and how they were articulated in their practical activities. As a result of the training, the participants developed classes with proposals that took into account the different levels of readiness, interests and learning profiles, revealed through the choice of content, processes and products developed in flexible groupings. The students' engagement in the classes taught by the docents, as well as their knowledge of the new teaching methods, resulted in 65.15% of participants giving the highest marks for their satisfaction with the training program. Thus, we conclude that the provision of continuing education in DE had an impact on improving the engagement and protagonism of the students in the initial grades in which the teachers participating in the training taught, as well as contributing to increasing the effectiveness of teaching due to the various skills that were developed in a single lesson and significantly improving lesson planning, also managing to contribute to the process of continuous assessment of the public of Special Education without the need for individualized adaptations. The training had an innovative theoretical/practical proposal that contributed to teaching in heterogeneous classrooms insofar as it made it possible to respond to the diversity of the students. Thus, this approach proved to be efficient in favoring inclusive schools, and the success of its applicability can also be associated with collaboration between educators and working conditions that guarantee better time for joint lesson planning.

**Key Words:** Special Education. School Inclusion. Teaching training. Differentiated Teaching. Teaching on Diversity.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Princípios do Ensino Diferenciado.....	43
<b>Figura 2 .</b> Avaliação no Ensino Diferenciado .....	46
<b>Figura 3.</b> Ponte para a independência.....	48
<b>Figura 4.</b> Fatores e Elementos de Diferenciação.....	51
<b>Figura 5.</b> Equalizador para aulas diferenciadas.....	53
<b>Figura 6.</b> Estratégias para potencializar interesses .....	55
<b>Figura 7.</b> Diferenciação por processo.....	61
<b>Figura 8.</b> Sequência dos ciclos/ módulos de abordagens que constituíram o.....	71
<b>Figura 9.</b> Sequência e gerenciamento dos procedimentos do Módulo 3 – ED.....	71
<b>Figura 10.</b> Documentos organizados no ATLAS.ti .....	89
<b>Figura 11.</b> Documentos organizados para análise após classificação e exploração do material de aplicação do ED .....	89
<b>Figura 12.</b> Currículo comum e diversidade na sala de aula .....	93
<b>Figura 13.</b> Tipos de agrupamento.....	99
<b>Figura 14.</b> Inventário de Apoios.....	100
<b>Figura 15.</b> Estratégias de leitura nos agrupamentos flexíveis.....	100
<b>Figura 16.</b> Inventário de engajamento e inventário de interesse de leitura .....	101
<b>Figura 17.</b> Formação dos grupos- elaboração e implementação dos planos de aula .....	106
<b>Figura 18.</b> Conferências de leitura - Aplicação dos inventários de interesses .....	111
<b>Figura 19.</b> Inventários de interesses.....	112
<b>Figura 20.</b> Inventários e Fatores de Diferenciação .....	113
<b>Figura 21.</b> Relação entre Inventários e Fatores de Diferenciação .....	114
<b>Figura 22.</b> Frequência dos Grupos Flexíveis nos PLANEDIS .....	116
<b>Figura 23.</b> Recorte do planejamento: As estações de Ensino.....	116
<b>Figura 24.</b> Agrupamentos Flexíveis/Estações de Ensino .....	118
<b>Figura 25.</b> Agrupamentos Flexíveis .....	118
<b>Figura 26.</b> Códigos mais frequentes nos PLANEDIS.....	121
<b>Figura 27.</b> Propostas de Atividades dos Agrupamentos .....	123
<b>Figura 28.</b> Propostas de Atividades dos Agrupamentos .....	124
<b>Figura 29.</b> Propostas de Atividades dos Agrupamentos .....	125
<b>Figura 30.</b> Propostas de Atividades dos Agrupamentos .....	126
<b>Figura 31.</b> Propostas de Atividades dos Agrupamentos .....	128
<b>Figura 32.</b> Propostas de Atividades dos Agrupamentos .....	129
<b>Figura 33.</b> Frequência dos códigos presentes nos PLANEDIS .....	130
<b>Figura 34.</b> Magnitude e Densidade dos códigos nos PLANEDIS.....	133
<b>Figura 35.</b> Relações entre códigos .....	134
<b>Figura 36.</b> Coocorrência entre códigos dos PLANEDIS.....	135
<b>Figura 37.</b> Categorias de Avaliação do Programa de Formação .....	137
<b>Figura 38.</b> Quantidade de Excertos por Categoria.....	137
<b>Figura 39.</b> Categoria: Aprendizagem das Professoras .....	139
<b>Figura 40.</b> Categoria: Engajamento das Professoras .....	142
<b>Figura 41.</b> Categoria: Engajamento dos Alunos .....	143
<b>Figura 42.</b> Categoria: Aprendizagem dos Alunos .....	145

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Estrutura e organização do módulo .....	147
<b>Gráfico 2.</b> Avaliação dos conteúdos e desenvolvimento do módulo .....	148
<b>Gráfico 3.</b> Avaliação das atividades práticas .....	150

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Diferenças entre Ensino Diferenciado e Ensino Tradicional.....	42
<b>Quadro 2.</b> Caracterização dos participantes cursistas do Módulo 3 – ED.....	75
<b>Quadro 3.</b> Síntese da Etapa 1 de Desenvolvimento do Programa de Formação baseado no ED .....	83
<b>Quadro 4.</b> Síntese do plano de ensino do primeiro encontro .....	92
<b>Quadro 5.</b> Síntese do plano de ensino do segundo encontro .....	97
<b>Quadro 6.</b> Síntese do plano de ensino do terceiro encontro .....	103
<b>Quadro 7.</b> Outros dados de categorias de Validação do Programa .....	180

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Código/ Documento- Grupos Flexíveis e PLANEDIS .....	119
<b>Tabela 2.</b> Princípios do Ensino Diferenciado nos PLANEDIS .....	132

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AAC</b>	Abordagem de Aprendizagem Cooperativa
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>AED</b>	Abordagem do Ensino Diferenciado
<b>CBEE</b>	Congresso Brasileiro de Educação Especial
<b>CEDAP</b>	Centro Educacional de Desenvolvimento e Apoio Profissional
<b>CLT</b>	Consolidação das Leis Trabalhistas
<b>COVID-19</b>	Junção de letras que se referem a (CO)rona (VI)rus (D)isease, o que na tradução para o português seria "a doença do coronavírus", e 19 refere-se ao ano de divulgação dos primeiros sintomas
<b>DEE</b>	Departamento de Educação Especial
<b>Dra.</b>	Doutora (Título de doutorado)
<b>DUA</b>	Desenho universal para aprendizagem
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>ED</b>	Ensino Diferenciado
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>GP-FOREESP</b>	Grupo de Pesquisa em Formação de Recursos Humanos em Educação Especial
<b>HTPC'S</b>	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
<b>IDEB</b>	Índice de Avaliação de Qualidade da Educação no Brasil
<b>IM</b>	Inteligências Múltiplas
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LBI</b>	Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PAC-COVID</b>	Pesquisa ação colaborativa para mitigação das desigualdades educacionais decorrentes da pandemia da COVID-19:
<b>PAEE</b>	Contribuições das pesquisas sobre inclusão escolar
<b>PEE</b>	Público Alvo da Educação Especial
<b>PISA</b>	Público da Educação Especial
<b>PLANEDI</b>	Programa internacional de Avaliação de Estudantes
<b>PLASSMUC</b>	Plano de Fomento ao Ensino Diferenciado
<b>PNEDH</b>	Plano de Fomento ao Sistema de Suporte Multicamadas
<b>PNEE/EI</b>	Plano Nacional em Direitos Humanos
<b>PPGEES</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>SAPE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
<b>SARS-CoV-19</b>	Sala de Apoio Pedagógico
<b>SEDUC/PA</b>	<i>Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2</i>
<b>SEM</b>	Secretaria Executiva Estadual de Educação do Pará
<b>SSMC</b>	Sala de Recursos Multifuncional
	Sistema de Suporte Multicamadas

<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pesquisa Científica
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UFSCar</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>ZDA</b>	Zona de Desenvolvimento Atual
<b>ZDI</b>	Zona de Desenvolvimento Imediato

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	22
<b>CAPÍTULO I</b>	30
<b>FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE: DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA</b>	30
<b>CAPÍTULO II</b>	40
<b>ENSINO DIFERENCIADO: UMA PROPOSTA DE ENSINO NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE</b>	40
2.1 CONCEITO E ORIGEM DO ENSINO DIFERENCIADO	41
2.2 PRINCÍPIOS DO ENSINO DIFERENCIADO	43
<b>2.2.1 Princípio da Avaliação no Ensino Diferenciado</b>	44
<b>2.2.2 Princípio dos Agrupamentos Flexíveis</b>	47
2.3. CONHECER OS ALUNOS PARA DIFERENCIAR O ENSINO	49
2.4 FATORES E ELEMENTOS DE DIFERENCIAÇÃO	50
<b>2.4.1 Fatores de diferenciação: Avaliando o Nível de preparação</b>	52
<b>2.4.2 Fatores de diferenciação: Avaliando os Interesses</b>	54
<b>2.4.3 Fatores de diferenciação: Avaliando o Perfil de aprendizagem</b>	56
2.5 ELEMENTOS DE DIFERENCIAÇÃO: CONTEÚDO, PROCESSO E PRODUTO	57
<b>2.5.1. Diferenciar o Conteúdo</b>	58
<b>2.5.2. Diferenciar o Processo</b>	59
<b>2.5.3. Diferenciar o Produto</b>	61
2.6 BREVE REVISÃO DA LITERATURA SOBRE ENSINO DIFERENCIADO	62
<b>CAPÍTULO III</b>	69
<b>APORTES TEÓRICOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	69
3.1 LOCAL DE PESQUISA	72
3.2 PARTICIPANTES	74
<b>3.2.1 Critérios para seleção dos participantes</b>	74
<b>3.2.2 Perfil dos participantes</b>	75
3.3 FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO UTILIZADAS	78
3. 4 ASPECTOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA	79
3.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	80
3.6. DELINEAMENTO DO ESTUDO	80
<b>3.6.1 Etapa 1: Desenvolvimento do programa de formação sobre Ensino Diferenciado</b>	80
<b>3.6.2 Etapa 2: Implementação do programa de formação em Ensino Diferenciado</b>	83
<b>3.6.3 Etapa 3: Avaliação do programa de formação em Ensino Diferenciado</b>	84
3.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	85
<b>CAPÍTULO IV</b>	91

<b>IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO</b>	91
4.1 ENCONTRO 1 – DIA 11 DE AGOSTO DE 2022	91
4.2 ENCONTRO 2 – DIA 25 DE AGOSTO DE 2022	96
4.3 ENCONTRO 3- DIA 08 DE SETEMBRO DE 2022	102
<b>CAPÍTULO V</b>	108
<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	108
5.1 PRINCÍPIOS DO ENSINO DIFERENCIADO	109
5.1.1 Avaliar para conhecer os alunos	110
5.1.2 Agrupamentos flexíveis: uma estratégia de prática de ensino inovadora	115
5.1.3 Responder com Diferenciação - como os elementos de diferenciação foram efetivados.	120
5.2 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO	136
5.2.1 Percepções dos participantes sobre o programa: as entrevistas com os Grupos Focais	137
5.2.2 Engajamento e aprendizagem das professoras	138
5.2.3 Engajamento e aprendizagem dos alunos	143
5.2.4 Formulário de Avaliação	146
5.2.4.1 Conteúdo e desenvolvimento do programa de formação	148
5.2.4.2 Atividades práticas propostas no programa de formação	149
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	153
<b>REFERÊNCIAS</b>	157
<b>APÊNDICES</b>	174

## APRESENTAÇÃO

Minha trajetória na educação iniciou muito cedo. Sou filha de professora e cresci vendo minha mãe lecionando dentro e fora da escola, pois ela era apaixonada pelos processos de alfabetização e letramento. Era um tempo difícil para a profissão pois se hoje ainda refletimos os percalços da desvalorização, imaginemos há 30 anos atrás. Diante disso o magistério não era uma idealização de profissão e acalentei outros sonhos profissionais. No entanto, isso não durou muito logo, aproximadamente aos 14 anos de idade, comecei a ministrar aulas particulares em domicílio. Confesso que eu gostava e por falta de outra opção de curso durante o Ensino Médio cursei o magistério.

Ao longo desse período mesmo sem perceber me afeiçoei a cada dia com a docência. Ao concluir o curso profissionalizante em magistério escolhi prestar vestibular para Licenciatura em Letras e Literatura Vernáculas. Fui seduzida pela poesia e prosa brasileira e tive grande incentivo de uma amiga já professora da área e com isso mais um desafio se fez presente, pois eu morava em uma cidade do interior do Estado do Tocantins e o único curso ofertado era Licenciatura em Pedagogia. Isso resultou em minha mudança para Marabá, onde prestei vestibular na Universidade Federal do Pará (UFPA) e concomitante ao curso conciliei o exercício da sala de aula, o que considero ter sido um grande laboratório de aprendizagem teórico e prático.

Minhas primeiras experiências de ensino na escola foram em turmas de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e com turmas de 3ª e 4ª etapas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Durante quatro anos permaneci contratada na rede de ensino municipal. Em 2001 fui convidada para compor a equipe de formação de professores em que atuei até meados de 2003. Neste mesmo ano o município promoveu o primeiro concurso público pós municipalização do ensino e eu fui aprovada.

Com a admissão no concurso fui trabalhar em uma escola que agregava matrículas de alunos apenas do segundo segmento do Ensino fundamental e o Ensino Médio, mas ao direcionar-me as salas de aula observava crianças com faixa etária inferiores ao do público/série da escola. Curiosa, conheci o ambiente da sala de aula dessas “crianças”. Era um espaço pequeno, um cantinho. Porém bem adornado. Nas paredes visualizava-se elementos propícios à alfabetização.

Ao questionar a gestão sobre aquele espaço fui informada que era para “atendimento de alunos com deficiência”. Eu também não entendia o por que havia

poucos alunos e duas professoras. Hoje compreendo e sei que era o modo como configurava-se a Educação Especial. Eles trabalhavam com modalidades de deficiência. Tive uma formação acadêmica focada nos princípios de ensino excludente e vivia o mundo das minhas aulas pautadas de modo único, minha missão era ministrar os conteúdos previstos e verificar o aprendizado dos alunos.

Em 2005, em uma outra escola, tive um primeiro contato direto com alunos Público Alvo da Educação Especial, dois alunos, um surdo e um cego. Infelizmente eles estavam inseridos em um contexto complexo, que já não seria fácil, pois tratava-se de uma turma de 5ª série com problemas de distorção de idade série, com nível de aprendizagem abaixo do esperado e adolescentes em conflito com a Lei.

Nessa escola havia uma sala semelhante à da escola anterior. Na época denominada de Sala de Apoio Pedagógico (SAPE) e eu buscava ajuda com a coordenação pedagógica e com as professoras regentes dessa sala no sentido de viabilizar procedimentos de ensino para alunos cegos e surdos. Obtive poucas respostas para minhas indagações, havia em mim uma inquietação e a sensação de pouco contribuir para a aprendizagem desses alunos, porém fui procedendo a meu modo buscando orientações em documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), realizando cursos básicos em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ofertados pelo Departamento de Educação Especial (DEE), participando de eventos organizados por Universidades em parceria com o município e desse modo adquiri alguns conhecimentos para proceder de forma mais propositiva.

Em 2006 fui aprovada em concurso público da Secretaria Executiva Estadual de Educação do Pará (SEDUC/PA) e novamente surgiu a oportunidade de trabalhar com alunos surdos. Eu já me considerava um pouco mais preparada para lidar com alunos com algum tipo de deficiência. Havia uma aluna na 1ª série do Ensino Médio não alfabetizada em língua portuguesa e eu já conseguia realizar propostas/atividades que a acolhiam e a auxiliavam em seu processo de aprendizagem.

Em 2010 integrei o grupo de professores do Estado lotados nas Salas de Recurso Multifuncional (SRM). Fazíamos Atendimento Educacional Especializado (AEE) itinerante e em minhas visitas às escolas eu procurava sempre conhecer os alunos para colaborar com os professores, tendo em vista minha experiência de auto formação a duras penas.

Passados alguns anos tive a oportunidade de participar de um estudo de mestrado de integrante do GP-FOREESP. A pesquisa era sobre Casos de Ensino em

um curso de aperfeiçoamento. Ao término fui presenteada com o livro intitulado “Ensino Colaborativo Como Apoio À Inclusão Escolar”. Ele tornou-se um norteador de minhas ações frente aos desafios de defender a inclusão escolar para além do acesso, mas com vistas a escolarização, fator preponderante para o movimento de qualidade do ensino para todos.

Desde então, mesmo diante de políticas públicas que pouco favorecem esse princípio, enquanto professora de SRM, tenho realizado um trabalho a luz daquilo que acredito firmando parcerias com diferentes professores. Isso me rendeu vários relatos de experiências, a citar os apresentados no CBEE de 2018 e no CBEE de 2021, no âmbito da formação de professores na perspectiva de um trabalho colaborativo.

Em 2020 participei do processo seletivo de mestrado na UFSCar, fui aprovada e tive a felicidade de ser selecionada para ser orientanda da Profa Dra Enicéia Gonçalves Mendes. Após minha aprovação fui surpreendida por graves problemas de saúde e diante das circunstâncias vi o sonho da profissionalização ameaçados. Neste momento, recebi apoio familiar, de amigos, do grupo de professores e colegas da UFSCar e em especial de minha orientadora. Neste ano vivenciamos um grande isolamento social devido a pandemia de COVID-19 e as aulas de mestrado seguiram no modelo de ensino remoto então eu pude continuar e concluir os créditos disciplinares mesmo com toda a situação de saúde.

Inicialmente, meu projeto de pesquisa no mestrado abordava outro tema, porém, durante a disciplina de seminários e também nas reuniões do GP-FOREESP tal proposta foi redesenhada e posteriormente submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos sob número CAAE 54848822.1.0000.5504. Como tratava-se de uma pesquisa em que os procedimentos de coleta de dados foram propostos no modo presencial, solicitei anuência para trancar a minha matrícula e retornar quando estivesse apta para o trabalho presencial. No entanto, ao comunicar tal decisão à psicóloga que me acompanhava fui orientada a desenvolver atividades que trabalhassem as questões cognitivas para ajudar no processo do tratamento de saúde. Na ocasião informei ao grupo de pesquisa a atual situação e fui bem acolhida e orientada a permanecer ativa nas reuniões uma vez que os encontros continuariam online.

Neste período o projeto intitulado “Pesquisa ação colaborativa para mitigação das desigualdades educacionais decorrentes da pandemia de covid-19: contribuições das pesquisas sobre inclusão escolar (PAC-COVID19)” estava em andamento. A

partir desse projeto me foi proposta a possibilidade de continuidade de minha pesquisa de mestrado mediante a coleta de dados de modo remoto. Então, fui convidada a colaborar e desenvolver um dos cinco módulos propostos na perspectiva do Ensino Diferenciado, que configurava o terceiro do programa de formação, o que desencadeou nesta dissertação de mestrado a qual tenho orgulho em entregá-la a comunidade científica.

## INTRODUÇÃO

O Brasil é um país marcado por profundas desigualdades sociais e econômicas, que se refletem também na educação desenvolvida no território nacional. A exclusão escolar e a baixa qualidade do ensino são alguns dos principais desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro. Isso contraria o ideal de educação inclusiva referenciado pelos acordos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e garantido pela Constituição Federal de 1988. Esses ideais e direitos também estão firmados em outros documentos como na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394 (LDBEN, 1996), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/EI, 2008) e na Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, 2015).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2022 cerca de 2,5 milhões de crianças e jovens deixaram de frequentar as escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil. Além desse dado, avaliações externas utilizadas para direcionar políticas públicas e ações de melhoria para qualidade do ensino apresentavam resultados bastante insatisfatórios. Segundo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) o país apresentou em 2018 um dos piores índices de desempenho escolar da América Latina, bem como não atingiu a meta alvo nos anos iniciais para os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que era de 6,0 pontos.

No Estado de São Paulo esses dados são preocupantes, isso porque devido se tratar de um dos Estados brasileiros com o maior PIB esperávamos avaliações mais positivas quanto a educação no território. De acordo com o Censo Escolar 2022, o IDEB nos anos iniciais era de 6,3 pontos nas escolas estaduais e no município onde a pesquisa aconteceu a média era de 6,1 pontos. A projeção de média para ambos era de 6,6 pontos, ou seja, a meta não foi atingida na última avaliação. Um dado mais específico é o da escola pesquisada. Ao analisar dados do IDEB de anos anteriores tem-se um declínio, no ano de 2017, pois a média que era de 6,7 pontos, em 2021 foi reduzida a 6,1 quando a meta a ser alcançada era de 6,9 pontos. Quais seriam os motivos dessas divergências nos dados?

A falta de investimentos em infraestrutura e precarização de formação adequada para os professores são alguns dos principais fatores que contribuem para a baixa qualidade do ensino no Brasil e por vez torna o ambiente escolar cada vez mais excludente. Atrelado a isso o contexto pandêmico também contribuiu para acentuar muitas desigualdades devido a vários fatores incluindo a falta de acesso a equipamentos e internet de qualidade por parte das famílias, a falta de habilidade em tecnologias de informação e comunicação por parte de pais, alunos e professores entre outros.

Quando pensamos no contexto dos estudantes Público da Educação Especial (PEE), que compõem uma população vulnerável para a exclusão na e da escola, vemos que apesar das garantias legais e operacionais que propiciam a organização do sistema educacional posto para todos não há o cumprimento dessa inclusão de forma efetiva, seja pela estrutura física da escola ou mesmo pela formação profissional dos professores. Isso faz com que, muitas vezes, os professores não possuam conhecimento quanto a métodos mais adequados de ensino que contemplem a diversidade de todos os estudantes de sua sala de aula.

Mendes (2022) ressalta que a estrutura organizacional do sistema educacional inclusivo desresponsabiliza a escola pública regular de promover a escolarização para todos. Ela o faz quando remete a instituições privadas e filantrópicas a educação das pessoas com deficiência corroborando com a transferência de investimentos em seus espaços físicos e estruturais, bem como investindo no desenvolvimento profissional. Contudo, com um sistema educacional precário pouco se tem implementado práticas pedagógicas que contemplem a escolarização no contexto da diversidade.

Em outro escrito Mendes (2006) afirma que só o ingresso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática. É necessário proporcionar participação e aprendizagem, contudo este processo é lento e os investimentos são escassos. A autora também destaca que:

A mudança requer ainda um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho, para que ela possa ser posta em prática; e este é um desafio considerável para o sistema brasileiro de ensino superior (Mendes, 2006, p. 402).

Para sobrepor essas e outras desigualdades presentes nas escolas, Azevedo (2023) destaca a importância da realização de um trabalho voltado para a inclusão e diversidade. A autora pontua que:

A formação docente inicial e continuada precisam possibilitar aos professores condições de pensar a educação para a diversidade (Azevedo, 2023, p. 286).

Desse modo, é necessário que todos os profissionais da escola estejam envolvidos e comprometidos com a inclusão e diversidade, a fim de que experiências positivas sejam a regra e não a exceção no cenário escolar brasileiro e assim seja possível construir uma sociedade democrática que valorize práticas educacionais plurais, inclusivas e diversificadas (Azevedo, 2023). Mas como isso seria possível?

Imbernón (2009) defende que os percalços encontrados na prática docente que não foram contemplados na formação inicial dos professores podem ser ultrapassados mediante momentos de formação continuada que possibilitem aos docentes refletir sobre suas práticas e remodelá-las. Corroborando com Imbernón, Tomlinson (1999) sugere o Ensino Diferenciado (ED) com vista a favorecer momentos de aprendizagem em sala de aula mediante a combinação de diferentes fatores e elementos de diferenciação de ensino, pensados unicamente sobre o ponto de vista do perfil de alunos da classe.

Devemos sempre considerar as variáveis presentes na escola onde se pretende promover mudanças acerca da prática do professorado, pois se o contexto não muda, o que ocorre é a presença de um professorado altamente qualificado, porém impossibilitado de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras (Imbernón, 2009).

A formação continuada para professores é uma etapa importante da carreira docente. Sua necessidade torna-se mais evidente quando pode haver lacunas deixadas pela formação inicial. Além disso, os documentos nacionais e debates internacionais sobre educação abordam a necessidade de ofertar formação continuada a esses profissionais uma vez que, mesmo que essas lacunas da formação inicial inexistam os métodos de ensino não são estanques e os contextos políticos, geográficos, econômicos e filosóficos conforme variam devem oportunizar aos docentes formações que abranjam essas mudanças já que o ensino e/ou a escola sofre influências dessas modificações (Silva, 2021).

No Estado de São Paulo, várias ações tem sido desenvolvidas de modo a oportunizar aos professores de diferentes municípios do Estado formação continuada

em sua área de atuação abrangendo desde os atuantes nos primeiros anos do Ensino Fundamental até os de Ensino Médio, com cursos ofertados pelo município e pelo Estado e em parceria com as universidades. Até onde sabemos, a oferta de cursos de formação continuada relacionado aos princípios de Ensino Diferenciado ainda não tinha sido ofertado ao público participante dessa pesquisa, excluindo assim um importante referencial teórico metodológico que poderia favorecer a aprendizagem dos estudantes atendidos pela escola.

Formações continuadas alicerçadas em abordagens de Ensino Diferenciado, de acordo com autores como Formosinho e Machado (2012); Smit e Humpert (2012); Vieira (2014) WAN (2017); Santos (2021); Unal et al (2022), em escritos publicados a âmbito nacional e internacional, tem demonstrado bons resultados quanto a metodologias de ensino que privilegiam todos os alunos e permitem, principalmente, a inclusão escolar de estudantes PEE que são atendidos nas próprias salas ditas “comuns”, oportunizando variados aprendizados durante o processo educativo. A aplicação desse método de ensino também tem se mostrado diverso podendo ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem da educação infantil até o Ensino Médio.

Dentre os estudos que evidenciam a necessidade de um percurso formativo destaca-se os de Gonçalves e Trindade (2010); Oliveira (2015) e o de Santos (2021). Eles apontam a importância do uso do ED em salas de aulas heterogêneas, mas sinalizam para a necessidade de se ofertar formação continuada aos professores com essa temática. De modo a debater sobre os princípios do ED e esclarecer como desenvolver um trabalho pedagógico com essa metodologia.

Evidenciar a importância da diversidade nos contextos escolares e a necessidade de reavaliar as práticas pedagógicas para suprir as demandas de estudantes de diferentes origens, culturas, nível acadêmico e realidades sociais tornou-se um ponto importante de trabalho acadêmico a ser desenvolvido dada a lacunas sobre pesquisas que debatam tal tema. A partir disso indagamos como um curso de formação continuada para profissionais da educação poderia fomentar práticas docentes inovadoras de modo a contribuir para melhorar a capacidade da escola em atender as diversidades de todos estudantes por ela atendidos?

De modo a responder nosso problema de pesquisa elaboramos uma proposta que consistiu em desenvolver um programa de formação em ED, pois é uma inovação apontada pela literatura sobre inclusão escolar que pode melhorar a capacidade das

escolas em responder à diversidade dos alunos. O objetivo geral desta pesquisa foi, portanto, desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação baseado em Ensino Diferenciado no intuito de promover um ensino mais responsivo em contexto da diversidade.

ED trata-se de uma abordagem educacional focada nas características individuais dos alunos, que leva em consideração os princípios da avaliação para verificar as habilidades, interesses e estilos de aprendizagem condutores do processo de diferenciação do ensino. Ele implica em uma mudança significativa na forma como os professores planejam e executam suas aulas, pois envolve a identificação das necessidades individuais de cada aluno e a reelaboração do processo de ensino para atendê-las. O ED configura-se como uma proposta para salas de aula heterogêneas, sendo capaz de promover a inclusão e o respeito à diversidade na educação, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e que sejam valorizados em suas diferenças individuais.

Para o alcance do objetivo geral deste estudo nos baseamos nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar se os professores compreenderam e aplicaram na prática o referencial do ED nos planos de aula e na implementação de aulas em suas turmas;
- Descrever e analisar os relatos dos participantes da pesquisa de modo a evidenciar os efeitos do programa de formação quanto aos aspectos de engajamento e aprendizagem das professoras;
- Descrever e analisar os impactos do programa de formação em ED a partir da percepção das professoras relativo a implicações na aprendizagem e engajamento dos alunos;
- Avaliar com os participantes da pesquisa os impactos do programa de formação em ED quanto aos aspectos formais: estrutura, organização, conteúdo, desenvolvimento, atividades práticas síncronas e assíncronas.

Para discorrer sobre o ED nos apoiamos no referencial teórico de Tomlinson (1999, 2001, 2008) o qual auxiliou na identificação de estratégias efetivas que contemplassem as diversidades dos alunos e na análise do planejamento de aulas e ações educativas dos professores participantes do estudo. Adicionalmente, utilizamos

os estudos de Serravallo (2010) sobre agrupamentos flexíveis e engajamento dos alunos na condução da diferenciação do ensino nas aulas de leitura e escrita.

Para melhor compreensão dessa pesquisa o relato desse estudo foi estruturado em cinco capítulos. São eles:

➤ Capítulo 1 – Formação Docente e Diversidade: Desafios e Oportunidades para a Prática Educacional Inclusiva

Neste capítulo destacamos a necessidade da oferta de formação continuada no Brasil como modo de preenchimento de lacunas deixadas pela formação inicial. Em sequência fazemos um recorte sobre pesquisas que destacaram as necessidades de formação de professores atuantes no Estado de São Paulo e como a formação continuada desses pode contribuir para a melhoria dos índices de educação no Estado. Para isso nos baseamos em trabalhos publicados pelo GP-FOREESP que discorrem sobre a importância da formação docente inicial e continuada e em pesquisas acadêmicas como dissertações e teses que discorreram sobre o tema e destacaram os principais percalços dos professores relacionados ao ensino de estudantes PEE.

➤ Capítulo 2- Ensino diferenciado: uma proposta de ensino no contexto da diversidade

Neste capítulo é discutido o referencial teórico que embasa este estudo, o Ensino Diferenciado na perspectiva de Carol Ann Tomlinson, e o ensino de leitura em grupos flexíveis na concepção de Jenniffer Serravallo. Nele apresentamos a educação no contexto da diversidade buscando oferecer um breve panorama sobre o percurso histórico-político e jurídico da educação para a diversidade no Brasil. Concluímos este capítulo com uma revisão de estudos nacionais e internacionais que tiveram como foco o Ensino Diferenciado como subsídio ao ensino em contexto de salas de aula heterogêneas.

➤ Capítulo 3- Aportes teóricos e procedimentos metodológicos

Neste capítulo descrevemos o percurso metodológico utilizado para atingir o objetivo da pesquisa. Para tal apresentamos o contexto da pesquisa, perfil dos participantes do projeto formativo, procedimentos de coleta de dados e como ocorreu a análise dos dados obtidos. Apresentamos também alguns aportes teóricos importantes que direcionaram os procedimentos metodológicos e como isso influenciou nas ações realizadas e análise dos dados obtidos.

#### ➤ Capítulo 4 – Implementação do programa de formação em Ensino Diferenciado

Neste capítulo descrevemos a etapa de implementação do programa de formação. As informações perpassam desde a estrutura, carga horária, conteúdos abordados nas aulas, bem como descreve as ações desenvolvidas durante os encontros formativos de modo a contemplar as discussões teóricas sobre Ensino Diferenciado e o processo de planejamento e elaboração das atividades práticas: Inventários (instrumentos de avaliação) e planos de aula embasados no Ensino Diferenciado (PLANEDIS).

#### ➤ Capítulo 5 – Resultados e discussão

Neste capítulo descrevemos os resultados obtidos quanto ao desenvolvimento e implementação da proposta formativa e discutimos a luz do referencial teórico de diferentes autores como Tomlinson (1999, 2001, 2008), Serravallo (2010), Mendes (2002), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), Capellini, (2019) e Nóvoa (2019) diferentes categorias de análise em que cada dado obtido foi agrupado.

#### ➤ Capítulo 6 – Considerações Finais,

Este é o capítulo de encerramento desta dissertação. Nele apresentamos as conclusões a respeito de toda a elaboração da presente pesquisa principalmente dos dados apresentados e discutidos no capítulo anterior destacando os desdobramentos positivos e negativos da formação docente ofertada.



# CAPÍTULO I

## FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE: DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA

*“Ensinar é aprender, que aprender é se tornar, e que  
fazer história é fazer uma vida”.*

CAROL ANN TOMLINSON

A formação de professores tem sido tema recorrente em pesquisas e discussões na área educacional. Essas investigações têm tentado compreender os desafios e os insucessos da formação inicial e/ou continuada no intuito de identificar as barreiras e obstáculos que impedem os professores de desenvolverem um ensino inclusivo e abrangente para todos os alunos (Mendes, 2002; Mendes, Vilaronga, Zerbato, 2014; Oliveira, 2018; Capellini, 2019).

Em termos legais, a Constituição Federal Brasileira (1988) no artigo 206, inciso V, estabelece que a formação de profissionais da educação deve ser garantida em forma de lei, considerando a valorização profissional em termos de salário e carreira, firmando com isso a importância de uma formação sólida e contínua para os professores.

Outro marco importante foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem<sup>1</sup> que pontuou a formação em suas dimensões prezando pelo acesso universal e conclusão da educação fundamental/básica apresentando como princípio a realização de ações conjuntas com organizações não-governamentais no que concerne a esta desempenhar funções de acompanhamento, pesquisa, formação e produção de material. Como ação prioritária ela definiu políticas para a melhoria da educação básica de modo que a formação dos educadores deveria estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados.

Firmar o compromisso com o acesso de todos a uma educação de qualidade e tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades, no sentido de contemplar a diversidade, foi o referencial do plano de ação da conferência. Este abordou questões

---

<sup>1</sup> UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Conferência de Jomtien aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Realizada em Jomtien, Tailândia, março de 1990.

sobre minorias desassistidas e sinalizou para a necessidade de firmar e assumir um compromisso para superar disparidades educacionais e dar acesso aos grupos excluídos – pobres; meninos e meninas de rua ou trabalhadores; populações das periferias urbanas e zonas rurais; nômades e trabalhadores migrantes; povos indígenas; minorias étnicas, raciais e linguísticas; refugiados; imigrantes de territórios de guerra e os povos submetidos a um regime de ocupação – que não deveriam sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (Unesco, 1990, p. 6).

Em caráter especial o Art. 3 § 5º do plano de ação estabeleceu objetivos acerca de ações direcionadas aos alunos Público Alvo da Educação Especial, (PAEE), afirmando que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (Unesco, 1990, p.4).

Na perspectiva de compreensão das Diretrizes da Educação Brasileira relativa à formação de professores em contexto atual é importante trazer o tópico formação docente, estabelecido na Declaração de Salamanca realizada em 1994. A declaração orienta no sentido da devida atenção a preparação de todos os professores, com foco na autonomia docente e exercício pleno de suas habilidades em flexibilização curricular e na instrução, para atender as demandas dos alunos PAEE, bem como colaborar com os especialistas e familiares (Brasil, 2006).

Em decorrência das demandas apresentada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos e na Declaração de Salamanca, o Brasil organizou e descreveu diversos documentos na perspectiva do cumprimento das metas estabelecidas para a formação de professores, a citar: LDBEN/96, PNEEPEI/2008, PNE/2014, LBI/2015, BNC- Formação/2019 e BNC- Formação continuada/2020.

A LDBEN, artigo 62, estabelece que a formação inicial de professores deve ser feita em cursos de licenciatura plena em nível superior. No entanto, a Lei ressalta também a importância da formação continuada para os profissionais da educação, a fim de que possam atualizar seus conhecimentos e aprimorar suas práticas pedagógicas, cabendo a União, o Distrito Federal, os Estados e os municípios, em regime de colaboração promoverem tanto a formação inicial como a continuada visando um exercício profissional docente de qualidade.

No que pese as questões de acesso, permanência e ensino de qualidade pautados para todos, é mister considerar a questão da formação de professores como fator preponderante, uma vez que é necessário formar professores que atendam a essa diversidade. Entretanto, mesmo quando a “retórica da diversidade se faz mais intensa, as escolas organizam-se segundo modelos idênticos”. Hoje, a renovação da escola depende da sua capacidade de adaptação à diferença, sendo este um dos dilemas da profissão docente (Nóvoa, 2009).

Entretanto, não devemos negar a escola atual por não agregar a diversidade humana, devemos afirmá-la, tê-la como um ponto de partida para que as transformações necessárias à uma escola inclusiva aconteça. A escola deve ser o lugar onde professores, gestores e alunos nos impõem a entender a nova perspectiva da inclusão escolar, isto porque, “a escola é um ambiente formativo para todos” (Oliveira e Oliveira, 2018, p. 15).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) afirmam que um dos entraves para a não efetivação da política de inclusão é a formação deficitária dos professores, a somar também com a falta de clareza nos documentos oficiais com relação aos direcionamentos pertinentes as funções dos professores especialistas quando existentes no ambiente escolar.

Capellini (2019) evidencia uma espécie de resistência à inclusão escolar, ao se reportar aos estudantes PEE, devido a responsabilização que é conferida aos professores do ensino comum e as condições de trabalho pouco ou nada atrativas que estão dispostas a estes profissionais. Isso contraria as proposições da educação inclusiva previstas nas políticas públicas, que vão desde questões estruturais, espaço físico das escolas e as questões pedagógicas. Desta última destacamos os métodos de ensino e avaliação, a reorganização curricular e a elaboração de um planejamento que reflita o contexto da diversidade.

No intuito de promover práticas de ensino planejadas e implementadas de modo a contemplar a todos os alunos é fundamental que o professor possua conhecimentos específicos em sua área de formação, bem como conhecimentos pedagógicos, incluindo métodos e estratégias de ensino adquiridos durante sua formação inicial ou em cursos de formação continuada.

No entanto, o cenário que se evidencia é o de professores com formação precária seja ela de âmbito inicial ou continuada, professores que carecem de conhecimentos teóricos e práticos acerca do ensino proposto ao contexto da

diversidade e que certamente se beneficiariam com a construção de uma cultura colaborativa e inclusiva no ambiente escolar tendo em vista que o trabalho em parceria “possibilitaria o aprendizado de novas práticas para o acesso de todos ao conhecimento” (Capellini, 2019, p. 29).

De acordo com Nóvoa (2019) a formação de professores não deve se furtar ao contexto da profissionalização uma vez que esta deve ser conduzida em espaços institucionalizados adotando como pilares três tipos de conhecimento ou saberes: os conhecimentos específicos das licenciaturas, os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos pertinentes as práticas e experiências profissionais dos docentes. Sendo este último contingenciado pela ação do professor, devendo ser construído em uma lógica coletiva, ou seja, a partir da colaboração de outros profissionais da educação ou ainda da comunidade escolar, já que se trata de uma ação pública que acontece no interior/exterior da escola.

Mendes (2002) destaca a importância do professor do ensino comum no processo da inclusão escolar dos alunos PEE, porém discorre sobre os limites desse profissional e aponta para a necessidade de outros profissionais. Entretanto, a necessidade de parceria é um ponto que desfavorece e compromete os feitos da inclusão, a exemplo a baixa participação ou ausência das famílias e a dificuldade em estabelecer redes de apoio (Mendes, Vilaronga, Zerbato 2014). A falta destes fatores compromete a criação de uma cultura colaborativa e inclusiva na escola.

Para Imbernón (2009), a formação acontece a partir do coletivo e para isso é necessário que se instaure ações contínuas que reflitam atitudes constantes de diálogos, debates, consensos não impostos, e resolução de conflitos de forma colaborativa entre os pares envolvidos em uma comunidade escolar. Isto porque a colaboração é um processo que ajuda a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática.

Em termos, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), ao analisarem as proposições da política direcionada a formação de professores no contexto da inclusão, em específico a educação especial, discorrem sobre a reafirmação do MEC ao mencionar que se faz necessário que a união, Distrito Federal Estados e municípios oportunizem a formação continuada, uma vez que esta é fundamental para o sucesso da política de inclusão escolar. Todavia, as autoras concordam com a importância de se prover a formação inicial e continuada, porém pontuam sobre a necessidade de se rever essa formação, tendo em vista que para elas o sucesso da inclusão escolar está na

formação dos professores do ensino comum e dos professores do AEE, e para isso sugere um trabalho em colaboração.

É necessário pensar uma forma de trabalho ou outro modelo de AEE, no qual os dois professores- o da classe comum e o da Educação Especial – trabalhem em forma de colaboração, pois este será um processo formativo de aprendizado e troca de conhecimentos que enriquecerá muito mais o processo de aprendizagem do aluno em sala de aula. (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 37)

Segundo Capellini (2019), ao abordarmos o conhecimento sobre metodologias educacionais eficazes no contexto da sala de aula na perspectiva da Educação Inclusiva, é essencial considerarmos a implementação de programas de formação docente que promovam a ampliação, reconstrução e adoção de novas estratégias por parte dos profissionais, a fim de enfrentar esse desafio de modo significativo. Desse modo, é possível afirmar que formações planejadas, elaboradas e realizadas nos moldes do trabalho colaborativo podem constituir-se em oportunidades promissoras para uma educação mais acessível a todos.

Para Stainback e Stainback (1999) o ensino inclusivo requer a disponibilização de serviços adequados às necessidades dos alunos, ambientes integrados, e atualização das habilidades dos professores diante das transformações do ensino. Nesse sentido, sugerem o trabalho em colaboração, apontando os inúmeros benefícios decorrentes da participação entre pares no processo educacional.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) enfatizam a importância do trabalho colaborativo destacando a necessidade de compartilhamento coletivo. Elas argumentam que, em um ambiente de troca igualitária de conhecimentos teóricos e práticos entre pares que buscam objetivos comuns - o processo de escolarização de todos os alunos – tal prática pode ser bem-sucedida.

Para Nóvoa (2019), esse conhecimento deve ser parte de todo e qualquer projeto de formação que se pretende fomentar aos e com os professores, ou seja, deve ser contingenciado e sistematizado por um coletivo, de modo que esse espaço coletivo seja centrado e constituído pela escola, pela comunidade, pelas universidades, centros de pesquisas, centros de formação, escolas formadoras, secretarias estaduais e municipais, associações profissionais e culturais e principalmente por professores. Instaurar diálogos é uma responsabilidade na formação inicial realizada por instituições que prezam pela profissionalização docente e a formação continuada aconteceria a partir de políticas de recrutamento, de

estratégias de incorporação nas escolas e na profissão, a partir de experimentação, investigação, conhecimento profissional docente e participação nas políticas públicas.

De acordo com Oliveira e Oliveira (2018) deve-se valorizar a formação no interior da escola uma vez que esta oportuniza discussões oriundas da realidade concreta da escola e do processo formativo dos professores. As autoras consideram relevante partir da realidade vivenciada no cotidiano da escola, pois esta ação possibilita compreender os limites e os caminhos alternativos para o ensino na diversidade e com isso a condição de implementar novas práticas no contexto do ensino e aprendizagem.

Assim, se a situação problema for a compreensão docente acerca da inclusão e diversidade no contexto da sala de aula, esse é o lugar institucional de participação que promove formação de professores, que se constitui no coletivo a partir das reflexões sobre o que temos nas escolas e como as universidades podem aproximar o debate no sentido de trabalhar essas questões/lacunas na formação inicial, atentando-se aos conhecimentos técnicos, mas também humanos, projetados no cerceamento da autonomia que precisa ser conquistada neste coletivo instaurado (Nóvoa, 2019).

Em pesquisa sobre a formação continuada de professores no Estado de São Paulo, Maciel (2020) analisou as concepções de professores do município de São Paulo quanto aos cursos de formação continuada ofertados pela rede Universidade nos Centros Unificados (UniCEU) desenvolvida pelo governo municipal como forma de conceder formação aos professores do município. Por se tratar de uma capital com uma população muito ampla, logo com muitas escolas e conseqüentemente cerca de 60 mil profissionais da educação apenas no âmbito da rede municipal, os autores abordaram pontos positivos e negativos da oferta de Educação a distância como ferramenta facilitadora para a formação desses profissionais.

De acordo com os teóricos que basearam o estudo, um dos pontos positivos dessa forma de oferta de formação é a ampla quantidade de profissionais que pode participar dos encontros e a oportunidade de trabalhar diferentes temáticas com esse público que atuam em espaços geográficos que podem ser muito distintos entre si, mesmo estando presentes em um mesmo município. Além disso, outra característica positiva que os autores ressaltaram foi o fato de que na maioria das vezes, os professores não eram dispensados de sua jornada de trabalho para participar de

cursos de formação e a Educação a distância poderia ser uma ferramenta facilitadora para o alcance de uma formação continuada frente a esses obstáculos.

Por fim, os autores consideraram que o processo de formação continuada para os professores egressos dos cursos ofertados pela UniCEU estaria intimamente relacionado ao processo de evolução funcional para os docentes, demonstrando assim qual o perfil de profissionais que estavam buscando aperfeiçoamento nesses cursos de formação continuada.

Bergamaschi (2022) pesquisou a implementação de uma política de formação continuada para docentes do Instituto Federal de São Paulo, mais especificamente do campus de Cubatão. No estudo, professores participantes de momentos de formação na instituição foram convidados a relatar suas experiências e a importância do curso ofertado para oportunizar reflexões necessárias a atuação desses profissionais. A pesquisa da autora também ocorreu por modo remoto pela aplicação de questionários aos participantes da pesquisa. Como dados a pesquisa apresentou um importante trabalho de formação continuada sendo desenvolvido pela equipe de formação do local, que era capaz de auxiliar positivamente nos fazeres pedagógicos dos professores em suas salas de aula. Ao final a autora buscou por resultados que respaldassem a elaboração da política de formação continuada para os docentes, e concluiu que o currículo nos IFSP, como é organizado com ensino integrado, requer a íntima relação entre teoria e prática.

Olim (2019) também estudou a formação continuada de professores no município de São Paulo. O público, no entanto, eram professores de um centro de educação infantil e a pauta levantada na pesquisa foi a de como poderia ser elaborada uma formação continuada na perspectiva colaborativa e investigativa que refletisse os fundamentos da educação e a prática pedagógica. Os momentos de reflexão ocorreram durante quatro meses com três encontros semanais e a pesquisa-formação desenvolvida oportunizou momentos de troca de experiências e anseios entre os 44 participantes do estudo que, a partir da formação, passaram a praticar com maior assiduidade a auto avaliação quanto a sua prática pedagógica, colaboração e troca com os demais profissionais do local, entre outros benefícios.

Oliveira (2020) fez sua pesquisa com o mesmo recorte de público com o objetivo de investigar a formação continuada de professores da pré-escola atuantes na Rede Municipal de Educação de São Paulo, responsáveis pelo atendimento de crianças entre quatro e cinco anos. Na pesquisa a autora queria identificar como a

autonomia e heteronomia eram apresentadas como esferas de formação a esse público. Como resultado de uma pesquisa bibliográfica em diferentes documentos ela trouxe como resultado a ausência de temas voltados a formação para a autonomia, bem como, a ausência de indicadores de manifestações de resistência e crítica desse público em sua atuação, pontos necessários, segundo a autora, a uma atuação profissional autônoma capaz de privilegiar os diferentes acontecimentos da sala de aula e trabalhar com eles.

Cada estudo acima citado abordou uma demanda observada pelos autores, quanto a formação continuada dos professores. Em relação a esse tema, Imbernón (2009) aponta que a formação continuada deve ser compreendida como um processo que tem início em situações complexas do espaço escolar e deve auxiliar a gerar alternativas na perspectiva de mudanças destes cenários.

De modo a estabelecer uma formação que considere esse cenário é necessário firmar o compromisso, gerando uma responsabilidade coletiva e profissional através da colaboração e valorização dos professores aos quais se pretende “formar”. E neste contexto de responsabilidade e estabelecimento de relações entre sujeitos que a pesquisa constituinte desta dissertação foi realizada. De um lado uma Instituição de Ensino Superior e de outro uma rede de Educação Básica, constituindo uma perspectiva formativa através de um coletivo profissional para a partir deste formar professores.

O presente estudo foi desenvolvido no contexto do grupo de pesquisa GP-FOREESP. O grupo tem como objetivo produzir conhecimentos e fomentar práticas de formação de profissionais na área de Educação Especial, e tem desenvolvido diversos estudos com contribuições importantes no que tange a questões relacionadas à inclusão escolar (Capellini, 2004; Zanata, 2004; Mendes, Toyoda, 2005; Carneiro, 2006; Silva, 2010; Lourenço, 2012; Rabelo, 2012; Assis, 2013; Marques, 2013; Vilaronga, 2014; Zerbato, 2014). Destaca-se que, em todos esses estudos foi evidenciado que o trabalho em colaboração, entre profissionais da educação especial e ensino comum, foi um fator promissor à inclusão escolar dos alunos PEE.

Ao avançar nos estudos sobre formação de professores o GP-FOREESP, mais recentemente, tem investido na formação dos professores do ensino comum, com o intuito de promover práticas pedagógicas acessíveis, universalistas, que contemplam a todos os alunos, inclusivos o PEE. Nessa linha de pesquisa propus inicialmente,

como pesquisa de mestrado um estudo para avaliar um programa de formação baseado no referencial de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) no intuito de investigar se a formação nesta perspectiva propiciaria a adoção de estratégias, produtos e serviços que minimizassem os entraves/barreiras e resultasse em um ensino para todos (Zerbato, 2017).

Prosseguindo na linha de pesquisa das abordagens universalistas, outro estudo de destaque foi o de Santos (2021). Ele alinhava dois referenciais: Ensino Colaborativo ou Coensino e Ensino Diferenciado. Neste estudo foi proposto um programa de formação envolvendo professores da educação especial e professores do ensino comum, de modo a investigar que saberes, habilidades e competências os professores precisavam desenvolver para ensinar em classes heterogêneas dando destaque a escolarização dos alunos PEE em contexto de classes comum.

Um bom ensino no contexto da classe comum é capaz de responder as necessidades educacionais da maioria dos estudantes PEE, e programas de formação com conteúdo teórico e prático provenientes da área da Educação Especial podem contribuir com a formação de gestores, coordenadores e principalmente de professores do ensino comum na reelaboração e surgimento de novas práticas e estratégias pedagógicas acessíveis a todos os alunos, e não mais direcionadas exclusivamente aos alunos PEE em contextos de ensino especial ou comum. Neste sentido, não se furta a romper com a performance dos especialismos, centrados nas deficiências do aluno, e partir para as abordagens universalistas, para as práticas pedagógicas no contexto da classe comum (Mendes, 2023).

Nessa perspectiva, é essencial que a instituição de ensino reconheça que há várias maneiras de conduzir o ensino, isto porque os estudantes têm diferentes experiências, “que os caminhos são diversos, porque diversas são as marcas que os alunos trazem à escola e, assim sendo, os caminhos para a aprendizagem também devem ser múltiplos, a fim de se atender a multiplicidade de necessidades presentes nas histórias de cada um” (Oliveira e Oliveira, 2018, p. 15).

Assim, o referencial do programa de formação aqui relatado foi alicerçado no Ensino Diferenciado (ED), cuja teoria reflete a condução de planejamentos de aulas em contextos de ensino heterogêneos, conforme aponta Tomlinson (1999). Essa vertente teórica quando implementada em ambientes de aprendizagem com características heterogêneas contribui para que os professores não mais utilizem

instruções padronizadas e produzidas em massa, mas desafiavam-se a contemplar a diversidade, reconhecendo cada aluno em uma perspectiva individual.

No capítulo seguinte, descrevemos de forma mais detalhada sobre a base do Ensino Diferenciado e seus autores.

## CAPÍTULO II

### ENSINO DIFERENCIADO: UMA PROPOSTA DE ENSINO NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE

*“qualquer ideia, disciplina ou conceito importante deve ser ensinado de várias formas, as quais devem, através de argumentos, ativar diferentes inteligências ou combinações de inteligências”.*  
HOWARD GARDNER

A busca por uma educação que prezasse pelos princípios da inclusão escolar auxiliou na consolidação de políticas afirmativas que garantissem o acesso e a permanência de grupos historicamente excluídos no sistema educacional. No entanto, medidas neste sentido ainda não vêm mostrando-se suficientes para ascender os índices de qualidade de educação no Brasil nem tão pouco têm contribuído para um ensino equitativo e responsivo ao cenário da diversidade. Isso é preocupante, tendo em vista que para o crescimento científico, econômico, social de um país a educação é um dos fatores preponderantes (Kazu, 2019).

Kazu (2019), ao enfatizar o conceito e o objetivo de educação defende que,

A educação é todo estudo dos comportamentos do indivíduo para que ele adquira comportamentos importantes para o conhecimento, habilidade compreensão, interesse, atitude de forma adequada, intencional e por meio de suas próprias experiências. [...] A educação é para alcançar a aprendizagem, que é o seu objetivo principal (p. 01).

Para tal, o currículo escolar deve se pautar no estabelecimento de objetos/formas de ensino para todos. Para isso é preciso haver recorrentes discussões no âmbito escolar movido pelos seus atores permeando o processo de escolarização, tanto no que diz respeito a prática do professor quanto na obtenção do conhecimento pelo aluno de maneira a identificar e responder as diversidades existentes na escola. Assim, iniciativas como a formação de professores em temáticas universalistas, antes postas apenas no contexto da educação especial, têm se apresentado como possibilidade de inovação no espaço de salas de aulas heterogêneas.

Nesta perspectiva, o ensino diferenciado configura uma das alternativas de promover a escolas inclusivas e de respeitar a diversidade na educação, tendo em vista que ensinar em salas de aulas heterogêneas pode ser um desafio, mas também pode ser uma oportunidade para criar um ambiente de aprendizagem diversificado e acessível a todos.

## 2.1 CONCEITO E ORIGEM DO ENSINO DIFERENCIADO

O Ensino Diferenciado tornou-se mais difundido na década de 70 a partir do movimento de integração escolar ocorrido nos Estados Unidos, que buscava atender às necessidades educacionais de alunos com deficiência, além de outros estudantes com desafios quanto a sua aprendizagem. Wan (2017) aponta que esta abordagem pedagógica tem sido amplamente utilizada em escolas dos diversos continentes como uma maneira de promover a inclusão, a equidade e o sucesso acadêmico de todos os estudantes.

Feyfant (2016) ao refletir sobre o conceito e contribuição da diferenciação pedagógica, como sinônimo de ensino diferenciado, remete-se a esta como a que responde a heterogeneidade e que perturba as práticas de ensino para superar as desigualdades, sejam elas de alunos com dificuldades e/ou alunos superdotados, ou ainda para responder interesses individuais sendo vista como uma atitude positiva e enriquecedora.

Para Santos (2021) o termo Ensino Diferenciado também se assemelha a múltiplos termos, a citar: pedagogia diferenciada, diferenciação curricular ou pedagógica. Todos partilham da ideia de reconhecer e valorizar a diversidade dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem, mas partem de estratégias diferentes.

Dentre as diferentes abordagens da literatura sobre esse assunto o ED, foi o termo adotado, e conceituado tomando como base as propostas de Carol Ann Tomlinson (1999, 2001, 2008). Em seus escritos a autora define ED como sendo “antes de tudo uma boa instrução” (1999, p. 2). Ela considera que a aprendizagem é resultante do ensino em salas de aula que apoiam, reconhecem, honram e cultivam a individualidade. Neste contexto, Tomlinson, continua a conceituar o ensino diferenciado:

Instrução diferenciada significa “agitar” o que acontece na sala de aula para que os alunos tenham várias opções para receber informações, dar sentido às ideias e expressar o que aprenderam (2001, p.1).

Trata-se, portanto, de uma abordagem educacional que visa atender às necessidades e potencialidades específicas dos alunos podendo ser útil para os que

apresentem dificuldades em acompanhar o ensino tradicional, bem como para alunos com alto nível de aprendizagem.

Tomlinson (1999) também considera que o ensino tradicional, pode ser denominado também como "ensino tamanho único" e nesse sentido, trata-se de uma contraposição às salas de aula que adotam o ensino diferenciado. As distinções entre estes modos de ensinar ensinos, segundo a autora, estão sintetizadas no quadro (1) a seguir.

**Quadro 1.** Diferenças entre Ensino Diferenciado e Ensino Tradicional

<b>ENSINO DIFERENCIADO</b>	<b>ENSINO TRADICIONAL "tamanho único"</b>
As diferenças dos alunos são estudadas como base para planejamento.	As diferenças dos alunos são mascaradas ou intensificadas quando consideradas problemáticas.
A avaliação é contínua e diagnóstica para entender um ensino mais responsivo às necessidades dos alunos.	Uma única forma de avaliação é frequentemente usada.
O foco em múltiplas formas de inteligências é evidente.	Um senso relativamente estreito de inteligência prevalece.
A excelência é definida em grande medida por crescimento individual a partir de um ponto de partida.	Existe uma única definição de excelência.
Os alunos são frequentemente orientados a fazer escolhas de aprendizagem baseadas em interesses.	O interesse do aluno raramente é aproveitado.
Muitas opções de perfil de aprendizagem são fornecidas.	Relativamente poucas opções de perfil de aprendizagem são levadas em conta.
As orientações de ensino individual são frequentes	As Instruções gerais para a classe inteira dominam.
A prontidão, o interesse e o aprendizado do perfil do aluno moldam o ensino.	Textos e guias curriculares orientam o ensino.
O uso de habilidades essenciais para dar sentido e compreender conceitos e princípios-chave é o foco da aprendizagem.	Domínio de fatos e habilidades fora de contexto são o foco da aprendizagem.
Tarefas com várias opções são usadas com frequência.	Atribuições de opção única são recorrentes.
O tempo é usado de forma flexível de acordo com a necessidade do aluno.	O tempo é relativamente inflexível.
Vários materiais de ensino são fornecidos.	Um único material de ensino prevalece.
O professor facilita as habilidades dos alunos para se tornarem aprendizes mais auto-suficientes.	O professor dirige o comportamento do aluno.
Alunos e professores se ajudam para resolver problemas.	O professor resolve os problemas sozinho.
Os alunos trabalham com o professor para estabelecer metas de aprendizagem individuais e para toda a turma.	O professor fornece padrões de ensino para toda a turma.

Fonte: Tomlinson (1999, p.16), tradução livre.

Conforme exposto, o ensino de tamanho único ou tradicional requer que os alunos se moldem aos objetos de ensino, desconsidera o contexto diverso da comunidade escolar e prioriza apenas um currículo mediano como se todos

aprendessem com a mesma metodologia, tivessem os mesmos interesses, nível de prontidão quanto a participação nos diversos momentos das aulas ou mesmo recebimento das informações em classe.

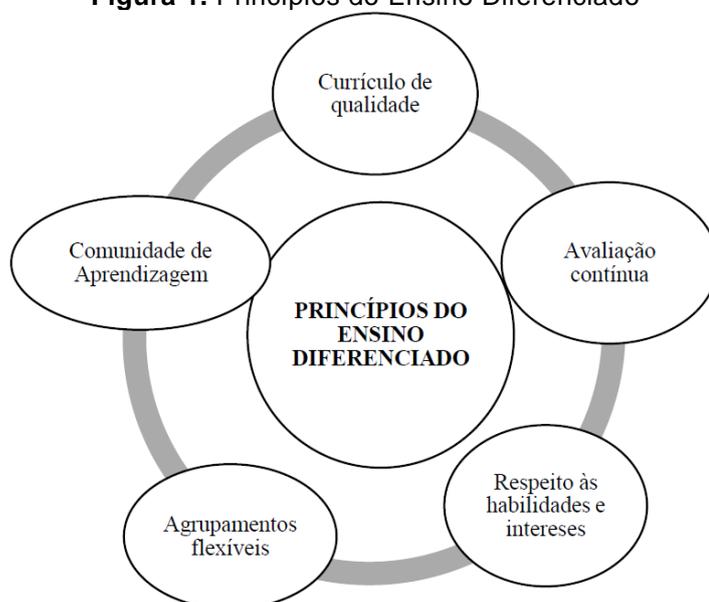
Contraopondo ao ensino tradicional, na perspectiva do ED os alunos aprendem de formas e ritmos diferentes e seus talentos e interesses diversos ganham palco na escola. Nesta perspectiva, a relação entre professores e aluno também é marcada por maior proximidade entre os pares, e o ensino passa a ser uma arte com o delinear do pincel de acordo com a criatividade e capacidade dos artistas (professores e alunos), e não um exercício mecânico e coercitivo.

Apesar dos contrapostos ao ensino tradicional, vale ressaltar que o ED não é um ensino inferior. Pelo contrário, sua prioridade é fornecer condições de aprendizagem específicas para cada indivíduo, garantindo o mesmo conteúdo curricular com padrões elevados de ensino para todos tem demonstrado resultados de aprendizagem superiores.

## 2.2 PRINCÍPIOS DO ENSINO DIFERENCIADO

Cinco princípios são integrantes do ensino diferenciado implicando na prática de ensino adotados nesses moldes. A Figura 1 abaixo resume cada um deles.

**Figura 1.** Princípios do Ensino Diferenciado



Fonte: Santos (2021, p.36).

1. Currículo de qualidade. Ressalta a importância de disponibilizar um currículo adequado, com múltiplas estratégias de ensino de modo que todos os alunos possam aprender de maneira eficaz;
2. Avaliação contínua. Consiste em manter a avaliação dos estudantes de forma contínua através de observações e registros no sentido de obter informações sobre os interesses, desenvolvimento das habilidades propostas e outros para subsidiar intervenções futuras;
3. Respeito as habilidades e interesses. Isso envolve compreender a diversidade que há na sala de aula quanto as habilidades, interesses e estilos de aprendizagem de cada estudante e considera-las nas tomadas de decisões;
4. Agrupamentos flexíveis. Visto como ponto central do respeito por todos os alunos, honrando as diferenças e colaborando com o ensino de sucesso;
5. Comunidade de aprendizagem. Trata da relevância de criar e manter um ambiente positivo e seguro na sala de aula, que seja acolhedor, inclusivo e livre de preconceitos e discriminação.

Tomlinson (2001) reforça que esses princípios são articulados e devem ser compreendidos como complementares. Cabe ao professor estabelecer regras claras e justas a fim de garantir que todos se sintam valorizados e respeitados pelos moldes do ED.

Neste estudo, dentre os princípios acima referenciados que adotamos na oferta do programa de formação docente mais evidentes foram a avaliação contínua e os agrupamentos flexíveis.

### **2.2.1 Princípio da Avaliação no Ensino Diferenciado**

A avaliação escolar é uma das etapas necessárias ao ensino. É mediante ela que os alunos tomam consciência de seu aprendizado e a escola, município, Estado e o país ficam a par do nível de ensino ofertado em seu território. Na perspectiva do ED a avaliação é primordial e percebida também como um processo de aquisição de

informações valiosas para a diferenciação do ensino e para subsidiar novas propostas metodológicas.

Tomlinson (1999) configura a avaliação como um processo contínuo e diagnóstico, com o objetivo de fornecer aos professores dados diários sobre a prontidão dos alunos, seus interesses e seus perfis de aprendizagem. Para Serravallo (2010) sua função é avaliar com precisão as características individuais dos alunos, destacando seus pontos fortes e necessidades de modo a trabalhar em cima ou a partir deles.

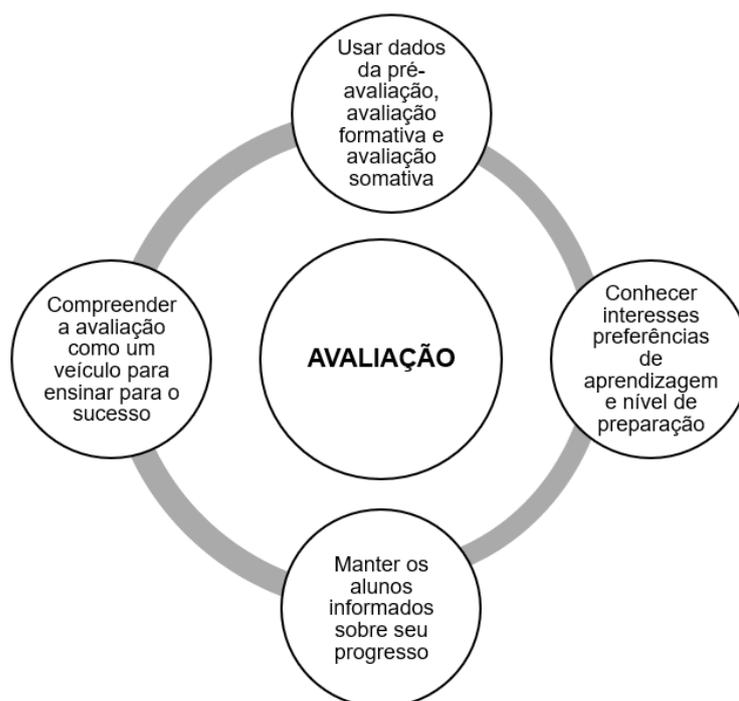
Ambas as autoras defendem que conhecer os interesses, perfis de aprendizagem e nível de preparação dos alunos deve ser um processo constante. Isso fomentaria aos professores condições para modificarem suas estratégias de ensino em situações mais frequentes e não apenas ao término de uma unidade de ensino. Assim, estar atento a essas nuances favoreceria um ensino personalizado, efetivo e responsivo à diversidade.

A Figura 2 demonstra o quê, como e para que deve servir a avaliação no Ensino Diferenciado. Nos moldes do ED, o professor deve buscar frequentemente compreender os interesses e preferências de aprendizagem de seus alunos, utilizando dados de pré-avaliação, avaliação formativa e avaliação somativa<sup>2</sup> relacionados à prontidão, interesse e perfil de aprendizagem para assim sistematizar seus planos de ensino mantendo os alunos informados de seus progressos.

---

<sup>2</sup> Pré-avaliação ou avaliação diagnóstica usada para determinar os pontos fortes e as necessidades dos alunos; Avaliação formativa aponta informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos de modo contínuo permitindo revisões sistemáticas e pontuais no planejamento das aulas alicerçadas nos princípios do ensino diferenciado; e avaliação somativa realizada ao término de cada unidade de estudo ou período de tempo oferecendo oportunidades para alunos e professores avaliarem seus percursos.

**Figura 2.** Avaliação no Ensino Diferenciado



Fonte: Elaborado pela autora conforme Tomlinson (2008) e Serravallo, tradução livre.

Tomlinson (2008) propõe que a avaliação seja um meio de ensinar para o sucesso não para julgar e estereotipar os alunos. Ao invés disso, deve-se ajudá-los a desenvolver uma perspectiva positiva de avaliação como um veículo para apoiar seus esforços e realização. Usando dessa mesma compreensão Serravallo (2010) afirma que:

A avaliação deve contribuir em tomadas de decisões que ajude a diferenciar o ensino para uma oportunidade vindoura de aprendizagem (p.16).

Neste sentido, a avaliação é compreendida como um meio e não um fim do processo de ensino e aprendizagem. Ela deve ser despretensiosa de avaliar resultados ou produtos, mas como um meio de favorecer processos e resultados positivos sobre a aprendizagem.

## 2.2.2 Princípio dos Agrupamentos Flexíveis

Uma das estratégias pedagógicas proposta para atender às necessidades individuais dos alunos, respeitando suas diferenças e habilidades, são os agrupamentos flexíveis. Essa estratégia permite que os alunos sejam agrupados de acordo com suas necessidades e potencialidades de aprendizagem, em vez de serem agrupados apenas por afinidades, desempenho ou princípios de cooperação.

Tomlinson (2001) conceitua grupos flexíveis como:

uma parte central do respeito por todos os alunos, honrando as diferenças individuais, colaboração, ensino para o sucesso e colaboração em sala de aula diferenciada (p. 26).

Corroborando com Tomlinson (1999), Santos (2021) afirma que os agrupamentos flexíveis devem ser frequentemente alterados com base nas atividades e objetivos propostos visando as necessidades/potencialidades, interesses, e ou perfil de aprendizagem dos alunos. Desse modo, para organizar os agrupamentos flexíveis é necessário realizar avaliações contínuas para identificar os interesses e o perfil de aprendizagem dos alunos, bem como valorizar a cultura de um currículo de qualidade, no intuito de promover uma comunidade de aprendizagem adaptável a todos.

Nos agrupamentos flexíveis é necessário fazer um rodízio entre os alunos à medida que eles crescem em conhecimento, aumentam suas potencialidades ou despertam interesse para outras situações de aprendizagem. Todavia, para isso presume-se que as atividades sejam orientadas por um planejamento em que as metas de ensino estejam pautadas de forma clara para todos. Os grupos flexíveis permitiriam, portanto, que os alunos desenvolvessem mais autonomia e responsabilidade sobre sua própria aprendizagem, pois seriam capazes de trabalhar em seu próprio ritmo e receber suporte individualizado do professor. Para isso, é importante que os professores tenham compreensão das necessidades e habilidades de cada aluno, para que possam agrupá-los de forma eficaz e oferecer suporte adequado.

Serravallo (2010) e Tomlinson (1999, 2001, 2008) embasadas na teoria de Vygotski, apresentam o conceito de ensinar para a independência, isso convergiu no ensino de leitura em agrupamentos flexíveis. Nestes agrupamentos as aulas de leitura são organizadas para promover a alfabetização equilibrada como métodos, estruturas de ensino e quantidade de apoios que o professor usará para favorecer a

independência do aluno. Segundo Serravallo (2010), para que isso aconteça são necessários três momentos:

- O aluno assiste à demonstração do professor;
- O aluno pratica com o apoio do professor;
- O aluno pratica de forma independente.

De modo ilustrativo, a autora aborda esses pontos a partir da figura da ponte (Figura 3) conhecida como: **para**, **com** e **por** da alfabetização equilibrada.

**Figura 3.** Ponte para a independência



Fonte: Serravallo (2010, p. 9), tradução livre.

Para a autora deve haver momentos em que o professor fornece um modelo para os alunos, momentos em que o professor trabalha com os alunos e momentos em que os alunos trabalham sozinhos. Assim, há um momento em que os alunos recebem apoios e momentos em que não necessitam destes apoios.

Ao considerar o para e o com entende-se que estes apoios conduzirão os alunos ao por que configura o nível de independência. Neste contexto compreende-se o conceito de 'equilíbrio' uma vez que este não corresponde somente as estruturas que usamos, mas aos métodos de ensino que pontuamos dentro de cada estrutura, a quantidade de suporte que dispomos e como liberamos estes suportes, sempre considerando os aspectos da avaliação dos interesses, perfis de aprendizagem e nível de preparação dos alunos.

De acordo com Serravallo (2010), os agrupamentos tendem a ser flexíveis uma vez que o processo de avaliação constante permite ao professor mover os alunos para

dentro e para fora dos grupos. Desse modo, alunos que estão mais avançados em um determinado assunto podem ser desafiados com atividades mais complexas, enquanto alunos que estão com dificuldades podem receber mais atenção e suporte individualizado.

Os grupos flexíveis possibilitam, portanto, ao professor desenvolver propostas de ensino personalizadas, flexibilizando o conteúdo e as estratégias de modo a atender às necessidades e potencialidades de todos os alunos.

### 2.3. CONHECER OS ALUNOS PARA DIFERENCIAR O ENSINO

No contexto educacional de valorização da diversidade, cabe a escola estabelecer um espaço que consolide e garanta que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite suas singularidades e os prepare para a vida em sociedade. Uma escola pautada no viés da inclusão reconhece e responde às diversas dificuldades de seus alunos acomoda os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, assegura uma educação de qualidade para todos por meio de currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com suas comunidades (Capellini, Fonseca, 2017).

É necessário compreender a relação das expressões inclusão escolar e valorização da diversidade na escolarização. Ambas são embasadas e interceptadas pelos ideais de escola para todos. Connor e Valle (2014), discutem o conceito da diversidade no contexto escolar a partir da ideia de que toda comunidade de turmas é um mosaico singular de variação, de diferenças. Para os autores as crianças ao chegarem na escola apresentam suas múltiplas formas interseccionadas de diversidade, no entanto, cabe as salas de aula inclusivas reconhecerem, respeitarem e apoiarem seus pontos fortes.

Uma escola inclusiva deve considerar o contexto da diversidade no que evidencie um ensino de qualidade para todos. Contudo, a inclusão escolar deve prever que a escolarização seja um processo que envolva a aquisição de conhecimentos, habilidades e valores por meio da educação oferecida nas escolas. Enquanto que, a diversidade diz respeito às diferenças existentes entre os indivíduos, sejam elas culturais, étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosa, entre outras.

A escolarização no contexto da diversidade deve atentar-se para o que Formosinho e Machado (2012), problematizam:

A constatação de que há diferenças entre as crianças – capacidades cognitivas, estilos de aprendizagem, fatores socioeconômicos e familiares, disponibilidade para apreender a matéria ensinada, ritmo de aprendizagem, sexo, culturas e etnias, valorização dos saberes escolares, confiança na capacidade para aprender – e de que, na sala de aula, o tamanho único não serve para todos (p.39).

Desta forma, ao professor destina-se a responsabilidade direta por promover o ensino e flexibilizá-lo de maneira a responder com eficácia as condições diversas apresentadas nas salas de aula.

## 2.4 FATORES E ELEMENTOS DE DIFERENCIAÇÃO

Organizar o ensino tendo por base os fatores e os elementos de diferenciação requer considerar que cada aluno tem necessidades e habilidades únicas e que a escola deve ser capaz de atender a essas necessidades individuais. De acordo com Tomlinson (1999),

A maioria dos professores competentes modificam algumas de suas instruções para os alunos em algum momento. [...] é crucial, então, que os professores articulem o que é essencial para os alunos lembrarem, entenderem e serem capazes de fazer em um determinado domínio (p. 9).

Nesta perspectiva, o ensino diferenciado muito contribui com o ensino em contexto da diversidade. Unal et al. (2022) apontam a eficácia do ED em contextos heterogêneos ressaltando melhorias no desempenho acadêmico e contribuições nos aspectos motivacionais, confiança e engajamento dos alunos. Para tal, discutimos os princípios gerais da diferenciação de acordo com o fluxograma demonstrado por Tomlinson (1999) na Figura 4 abaixo.

**Figura 4.** Fatores e Elementos de Diferenciação



Fonte: Tomlinson (1999, p. 15), tradução livre.

Na Figura 4 a autora define a concepção de diferenciação do ensino a partir da resposta do professor em função das necessidades dos alunos, orientadas pelos princípios fundamentais da diferenciação, a saber: tarefas que contemplem as características individuais dos alunos, formação de grupos flexíveis e avaliação contínua. Tendo por base esses princípios os professores podem realizar a diferenciação do ensino em três níveis, definidos como elementos de diferenciação. São eles: conteúdos, processos e produtos. O que a autora definiu como fatores de diferenciação são os níveis de preparação, os interesses e o perfil de aprendizagem.

No processo de diferenciação, Tomlinson (1999) sugere que o ensino seja planejado através de diversas estratégias e recursos como jogos, seminários, rodas

de leitura, modulação dos níveis de atividades, modulação dos níveis de avaliação, grupos flexíveis entre outros. Santos (2021) sintetiza o processo de diferenciação ao afirmar que o Ensino Diferenciado é compreendido como um processo cíclico e contínuo de conhecer e responder pedagogicamente com diferenciação.

De acordo com Tomlinson (1999, 2001), o processo de diferenciação pode ser realizado em três aspectos: os conteúdos, que corresponde ao o que é ensinado e o que os alunos aprendem; o processo, que considera como os alunos pensam ou dão sentido as ideias e informações; e o produto, que é como os alunos demonstram o aprendizado. Entretanto, para realizar a diferenciação prevista nesses três aspectos é necessário considerar a avaliação do nível de preparação, interesses e perfil de aprendizagem dos alunos, sendo estes, de acordo com Tomlinson, condições variáveis de aprendizagem.

#### **2.4.1 Fatores de diferenciação: Avaliando o Nível de preparação**

Ao diferenciar o ensino com base no nível de preparação, Tomlinson (2001) propõe que é preciso planejar as estratégias de modo a combinar os conteúdos, materiais, tarefas ou apoios que correspondam aos níveis de competência atuais dos alunos e estimule a consolidação de novas aprendizagens. Para isso, a autora sugere o equalizador. Esta é uma ferramenta utilizada para planejar aulas diferenciadas em que são considerados os diferentes níveis de preparação dos alunos em relação aos conteúdos, processos e produtos. Tal estratégia pode ser visualizada na Figura 5 a seguir.

Ao fazer uso do equalizador para ajustar o ensino as diversas necessidades dos alunos são consideradas as seguintes proposições: do básico ao mais complicado, do concreto ao abstrato, do simples ao complexo, de faceta única às facetas múltiplas, do pequeno salto para o grande salto, mais estruturada ou mais aberta, dependente para independente e lento para o rápido, considerando o ritmo de estudo e o ritmos de raciocínio (Tomlinson, 2001). Neste contexto, ao planejar as aulas usando a ideia do equalizador é importante enfatizar que todos os alunos precisam de aulas coerentes e significativas, que um bom currículo impulsiona o aluno a ampliar seus conhecimentos e por fim, que as tarefas devem estar de acordo com o nível de capacidade dos alunos.

**Figura 5.** Equalizador para aulas diferenciadas



Fonte: Tomlinson (2001, p. 47), tradução livre.

Nesta perspectiva, Vygotski (1991) postula que a aprendizagem ocorre quando a criança é capaz de realizar atividades em duas zonas. A Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI) que considera a diferença entre o que a criança é capaz de fazer sozinha e o que ela é capaz de fazer com a ajuda de um adulto, sendo o adulto um mediador que auxilia nessa aprendizagem. E a Zona de Desenvolvimento Atual (ZDA) que é a habilidade que a criança já possui e é capaz de realizar sozinha, sem ajuda, sendo a área em que a criança já atingiu um nível de desenvolvimento.

Em síntese, de acordo com Tomlinson (2001), quando o ensino é diferenciado levando-se em conta o nível de preparação em relação aos conteúdos, processos e produtos, os alunos são conduzidos para além de suas “zonas de conforto” de modo a serem desafiados para alcançarem novos níveis de competências e habilidades.

## 2.4.2 Fatores de diferenciação: Avaliando os Interesses

No processo de diferenciação por interesses é possível compreender que a predileção manifestada pelo aluno é um importante indicador de engajamento nas atividades propostas, o que, por sua vez, torna a aprendizagem mais factível. Segundo Tomlinson (2001), o interesse e as escolhas sobre o que e como os alunos aprendem são fatores fortalecedores no contexto de ensino e aprendizagem. No entanto, em uma sala de aula, é comum que os interesses sejam diversos o que torna a necessidade de diferenciação uma constante tarefa para atender às necessidades e potencialidades individuais dos alunos.

O ensino pode ser diferenciado em conteúdo, processo e produto que remete a selecionar os objetos do conhecimento, materiais, recursos, estratégias e atividades avaliativas que correspondam aos interesses dos alunos. Tomlinson (2001) destaca que a diferenciação baseada em interesses tem como objetivos:

I) ajudar os alunos a perceber que existe uma correspondência entre a escola e seus próprios desejos de aprender, (II) demonstrar a conexão entre todo o aprendizado, (III) usar habilidades ou ideias familiares aos alunos como uma ponte para ideias ou habilidades menos familiares para eles e (IV) aumentar a motivação do aluno para aprender (p. 53).

Assim sendo, a autora conclui que se o professor encorajar o aluno a abordar um tópico de estudo por meio de suas próprias lentes de interesse há uma alta probabilidade de que todos os quatro objetivos sejam alcançados. De acordo com ela, na diferenciação por interesses o professor pode abordar os interesses dos alunos de duas maneiras distintas. Primeiramente, é necessário que os professores se preocupem com seus alunos como indivíduos e se dediquem a identificar os interesses que cada um traz consigo para a sala de aula, o que pode ser uma tarefa desafiadora. Em segundo lugar, os professores dinâmicos devem tentar criar novos interesses em seus alunos, buscando ampliar seus horizontes e estimulando-os a descobrir novas áreas de predileção.

Tomlinson (2001) sugere estratégias que despertem o interesse dos alunos e conecte-os ao currículo, tais como estudos de barra lateral, grupos de interesse e equipes especializadas. Essas estratégias poderiam contribuir com o ensino incentivando os interesses atuais dos estudantes, desenvolvendo-os e expandindo-os a interesses futuros. Isso, pois, de acordo com a autora, aumentamos nossas chances

de sucesso educacional se, na qualidade de professores, cultivarmos e incentivarmos os interesses dos alunos (Tomlinson, 2001).

Tais sugestões são dispostas na Figura 6 a seguir.

**Figura 6.** Estratégias para potencializar interesses

	Estudos exploratórios.
	Estudar conceitos e princípios através das lentes de interesse.
	Escolhas de tarefa do aluno.
	Estudo independente.
	Orbitais.
	Design por dia.
	Pesquisa de interesses dos alunos.
	Mentorias/aprendizagens.
	Investigação em grupo.
	Grupos de interesse.
	Quebra-Cabeça.
	Rodas de literatura.
	WebQuests.
	Critérios combinados para tarefas e avaliações.
	Público-alvo selecionado pelos alunos.

Fonte: Tomlinson (2001, p. 59), tradução livre.

Ao promover a diferenciação no ensino o professor garante a eficácia na aprendizagem dos alunos, uma vez que, ao considerar suas necessidades e potencialidades individuais e oferecer propostas significativas é possível contribuir para o engajamento e entrosamento da turma como um todo.

### **2.4.3 Fatores de diferenciação: Avaliando o Perfil de aprendizagem**

O processo de aprendizagem é multifacetado abrangendo diversas variáveis, como a personalidade e as particularidades de cada indivíduo. É nesse contexto que o perfil de aprendizagem se faz relevante, uma vez que se trata das formas mais eficazes e personalizadas pelas quais cada indivíduo aprende.

A diferenciação do perfil de aprendizagem, na perspectiva de Tomlinson (2001), tem como propósito auxiliar os alunos a compreenderem os modos de aprendizagem mais eficazes, o que colabora com o processo de ensino em sala de aula de forma individualizada. Corroborando com Tomlinson (2001), Kazu (2019) afirma que a melhor forma de aprendizagem de um indivíduo deve ser determinada a partir de suas diferenças de personalidade, percepção, habilidade e inteligência. Desse modo, o ensino deve ser individualizado e uma vez que o aluno tenha compreendido seu estilo de aprendizagem progredirá em conhecimento.

Segundo Tomlinson (2001), existem quatro categorias de fatores de perfil de aprendizagem: preferências de estilo de aprendizagem, preferências de inteligência, preferências influenciadas pela cultura e preferências baseadas em gênero. As preferências de estilo de aprendizagem referem-se a fatores ambientais ou pessoais, dentre os quais destaca-se como os alunos preferem a configuração dos ambientes e suas posturas durante os estudos, assim como suas preferências quanto aos materiais ou recursos, se visual, oral, cinestésico etc.

Com relação as preferências de inteligência essas são relativas aos tipos de predisposições cerebrais que todas as pessoas possuem para aprender. Neste contexto os estudos de Gardner (1983), sobre a teoria das Inteligências Múltiplas (IM), sugerem que a concepção de inteligência não se restringe a uma capacidade geral e única, mas deve ser entendida como um conjunto de habilidades e competências que se manifestam de formas diferentes em diferentes seres humanos. Cada indivíduo possui uma combinação das oito inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista (Gardner, 2010).

Há indícios de que, quando os alunos abordam o aprendizado de maneiras que atendem às suas preferências de inteligência os resultados são bastante positivos (Tomlinson, 2001, p. 62). A teoria da IM implica em desenvolver ações significativas para o ensino, cabendo ao professor considerar a importância de suas manifestações

de forma indistinta, sem priorizar no currículo essa ou aquela inteligência, no sentido de promover a diversidade, a participação e aprendizagem na sala de aula.

Discute-se em conjunto as preferências influenciadas pela cultura relacionadas com a forma como aprendemos, considerando as variações de aprendizado de cada cultura e as preferências baseadas em gênero. Isto porque elas também são influenciadas pelos aspectos culturais e apresentam padrões de aprendizado diversos manifestados de acordo com os gêneros.

De acordo com Santos (2021), na compreensão da intrínseca relação entre cultura e educação escolar é necessário que o professor conheça, respeite e valorize as diferentes culturas que possam coexistir em sala de aula. Estas preferências podem ser combinadas e tornam-se relevantes no contexto da aula e o professor deve atentar-se para criar situações de aprendizagem que sejam confortáveis para todos os alunos.

A diferenciação do ensino por perfil de aprendizagem ocorre com base na organização dos materiais e conteúdo de modo a contemplar os estilos de aprendizagem ou ainda combinando preferências de inteligências no intuito de diversificar as estratégias para explorar conceitos. Ao diferenciar os produtos, em resposta ao perfil de aprendizagem, é necessário que cada aluno tenha a oportunidade de demonstrar o que aprendeu nas mais variadas formas.

Existem diversas maneiras de acomodar as preferências de aprendizagem dos alunos (Tomlinson, 2001, p. 66). Nesta lógica, Gardner (2010) enfatiza que qualquer ideia, disciplina ou conceito importante deve ser ensinado de várias formas, as quais devem, através de argumentos, ativar diferentes inteligências ou combinações de inteligências.

No processo de diferenciação, compreender os perfis de aprendizagem dos alunos é fundamental para otimizar o ensino e tornar a aprendizagem mais eficaz. E para isso buscar um ajuste adequado de aprendizagem para cada aluno significa, em parte, compreender como cada indivíduo aprende e responde de forma apropriada.

## 2.5 ELEMENTOS DE DIFERENCIAÇÃO: CONTEÚDO, PROCESSO E PRODUTO

Para planejar um ensino responsivo ao contexto da diversidade no uso dos elementos de diferenciação aplicados ao currículo, Tomlinson (2001) evidencia que

conteúdo, processo e produto não devem ser dissociados porque compreende-se que os alunos utilizam desses três elementos de modo simultâneo enquanto processavam seu aprendizado. Além disso, “É difícil e um tanto antinatural separar os elementos curriculares de conteúdo, processo e produto” (Tomlinson, p. 72, 2001, tradução livre).

Neste sentido como meio de facilitar o processo de diferenciação, sugere-se que essa tarefa seja realizada tendo como medida um elemento por vez, mas de modo que esses elementos estejam interconectados (Tomlinson, 2001). Todavia cabe ao professor gerenciar o que melhor convém, de acordo com a habilidade que possuir e a diversidade que a turma apresentar.

### **2.5.1. Diferenciar o Conteúdo**

Em um contexto geral de ensino o conteúdo é concebido como o que o professor quer ensinar, assim como é o que se espera que os alunos aprendam. Via de regra é comum ao abrirmos um livro didático nos depararmos com listas de conteúdos e objetivos de aprendizagem. Não raro, Tomlinson (2001) não se furta a estes conceitos de que “conteúdo é a ‘entrada’ de ensinar e aprender. É o que ensinamos ou o que queremos que os alunos aprendam” (p.72).

A diferenciação por conteúdo pode ocorrer de duas maneiras –para flexibilizar ou facilitar o que ensinamos, ou ainda flexibilizar ou modificar o modo como dispomos aos alunos o acesso ao que queremos que eles aprendam. Nesse sentido, é necessário que o professor use diversas estratégias de ensino, no intuito de contemplar os níveis das habilidades (preparação) que os alunos já apresentam e se possível elevá-las.

Tomlinson (2001) sugere as seguintes estratégias de diferenciação de conteúdo: ensino baseado em conceitos, compactação curricular, uso de textos, materiais e recursos variados, contratos de aprendizagem, miniaulas, sistemas de suportes variados, organizadores de anotações, materiais de impressão em destaque, resumos de ideias – chave e pares e mentores adultos.

De acordo com a autora em uma prática constante deve-se dispor de múltiplas oportunidades de acessos e recursos no sentido de acessibilizar o ensino dos conteúdos para que os alunos sejam atendidos em suas individualidades, sejam elas

de interesses, perfil de aprendizagem ou correspondendo aos níveis de preparação, bem como pode-se realizar a combinação destes fatores.

### **2.5.2. Diferenciar o Processo**

Diferenciar o processo significa atribuir sentido ao que é ensinado, ou seja, remete à oportunidade disposta aos alunos para processarem os conteúdos/habilidades almejadas no contexto de ensino. De modo mais claro e oportuno, no contexto da sala de aula o processo remete as atividades de “criação de sentido”, faz-se necessário avaliar às habilidades que os alunos já desenvolvem bem e as que ainda precisam ser consolidadas, isto porque, de acordo com Tomlinson (2001), “qualquer atividade eficaz é essencialmente um processo de criação de sentido. Projetado para ajudar o aluno a progredir de um ponto atual de compreensão para um nível mais complexo de compreensão” (p.79).

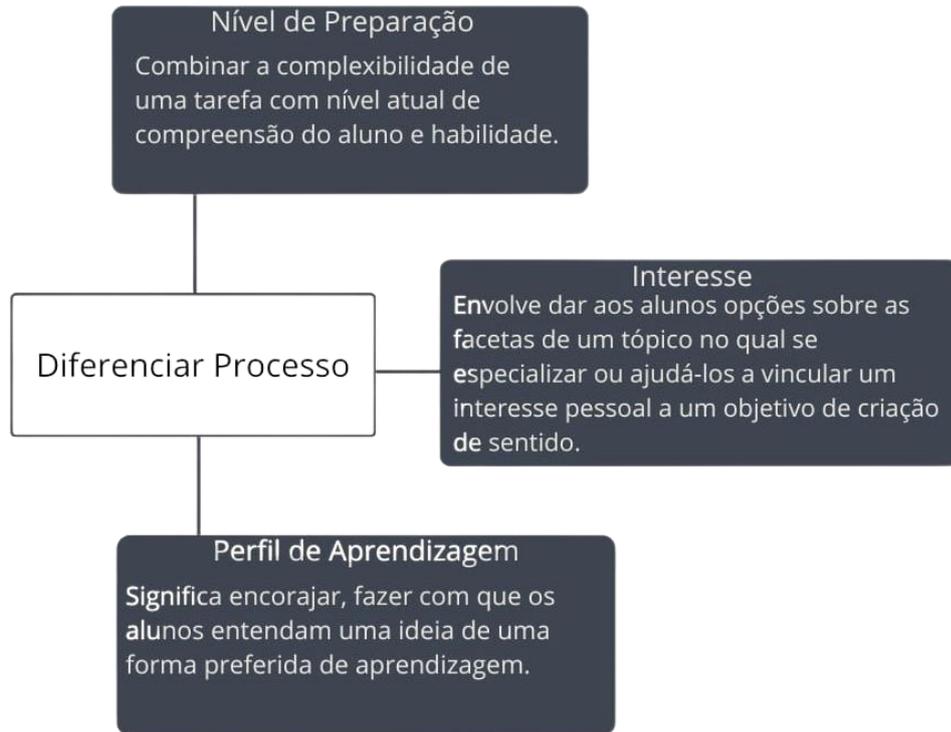
Ao destacar a importância de diferenciar o ensino por processo, Tomlinson (2001) nos chama atenção para a necessidade de equilibrar o nível de cognição das atividades, um ponto enfatizado por Vygotski (1991) ao abordar a Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI) e a Zona de Desenvolvimento Atual (ZDA). A reflexão sobre esses conceitos torna-se crucial ao planejar atividades de aprendizagem.

Nesse cenário, a Taxonomia de Bloom oferece uma perspectiva valiosa, propondo a organização do ensino desde níveis mais simples até os mais complexos, proporcionando uma abordagem abrangente e progressiva no processo educativo (Connor e Valle, 2008)

A autora sugere alguns exemplos de estratégias para diferenciar o ensino por processos. São eles: diários de aprendizagem, organizadores gráficos, solução criativa de problemas, cubos, centros de aprendizagem, centros de interesses ou grupos de interesses, contratos de aprendizagem, circuitos literários, dramatizações, controvérsias cooperativas, painéis de escolha, quebra-cabeças, compartilhamento de ideias, mapeamento mental, modelagem, laboratórios e nivelamento das atividades dispostas de modo a estimular a continuidade da aprendizagem. A Figura 7 ilustra como diferenciar o processo, levando-se em consideração os elementos de diferenciação (nível preparação, interesses e estilos de aprendizagem).

Portanto, diferenciar o processo permite aos alunos a execução a partir de modos e graus variados de sofisticação em intervalos de tempos variados, seja com apoio do professor ou de colegas, no uso de habilidades e informações essenciais para entender uma ideia ou um princípio.

**Figura 7.** Diferenciação por processo



Fonte: Elaborado pela autora

### 2.5.3. Diferenciar o Produto

Na diferenciação do produto Tomlinson (2001) considera que esta ação seja um continuum, isto porque para ela o produto é um “empreendimento” de longo prazo, transcendendo a mera atividade rotineira de verificação e classificação.

Para a autora a implementação da diferenciação do produto em uma sala de aula heterogênea revela benefícios substanciais, visto que todos os produtos devem estar alinhados com as mesmas informações e compreensões fundamentais, dispostas no currículo. Isso possibilita que os alunos compartilhem suas ideias tanto em pequenos grupos quanto individualmente, mesmo quando a elaboração do produto considera os interesses, perfis de aprendizagem e níveis de preparação.

A diferenciação do ensino por produtos implica na projeção de produtos de alta qualidade, que as possibilidades de criação são infinitas, e estejam alçadas às expectativas dos alunos de modo a reconhecer e valorizar as diversas formas pelas quais eles podem demonstrar o que aprendeu em um determinado objeto de estudo. Além disso, os produtos devem proporcionar motivação e preparar os alunos para situações futuras de aprendizagem.

## 2.6 BREVE REVISÃO DA LITERATURA SOBRE ENSINO DIFERENCIADO

Para a realização dessa pesquisa, inicialmente fez-se necessário conhecer o estado da arte sobre pesquisas em Ensino Diferenciado. A qual apresentamos brevemente nessa seção. A apresentação se faz de forma breve pois as descrições das pesquisas aqui abordadas remetem apenas o que cada uma delas analisou e os percursos metodológicos percorridos bem como os resultados obtidos. Uma vez que já debatemos vários pontos teóricos sobre Ensino Diferenciado nessa seção que também respaldaram as discussões provenientes dos artigos que apresentamos a seguir.

Para a seleção das pesquisas fizemos buscas no *Google Acadêmico* pelos descritores: ensino diferenciado; instrução diferenciada. E na plataforma *Science Direct* pelos mesmos termos em sua tradução não literal para o inglês. Os trabalhos selecionados foram aqueles que eram embasados também nos estudos de Tomlinson e que possuíam já no título os termos de busca. Os resumos eram lidos na íntegra e aqueles estudos que realmente abordavam o Ensino Diferenciado foram selecionados. Isso é importante porque alguns estudos falavam de diferenciação de ensino, mas não no sentido de uso do método de Ensino Diferenciado, apenas como formas diferentes de ensinar um determinado tema.

Inicialmente decidimos por selecionar trabalhos dos últimos cinco anos (2018-2023) mas pela baixa quantidade de escritos encontrados decidimos por expandir para trabalhos publicados desde 2010 até o presente ano que tivessem o maior número de citações na listagem do *Google Acadêmico* e de preferência trabalhos completos de mestrado e doutorado.

O primeiro estudo selecionado foi o desenvolvido por Gonçalves e Trindade (2010) que durante a confecção de um trabalho para doutoramento investigaram quais estratégias de Ensino Diferenciado estavam sendo utilizadas com alunos do primeiro ciclo do ensino básico que apresentavam dificuldades de aprendizagem e como os alunos integrados a turmas heterogêneas com ritmos de aprendizagem diferentes respondiam a essas estratégias em uma escola de Porto/Portugal.

Através de entrevistas semiestruturadas, análise documental de Projeto Curricular das turmas, manuais escolares, dossiês entre outros documentos e materiais didáticos produzidos eles identificaram como o trabalho docente era

estruturado de modo a privilegiar respostas ativas quanto as dificuldades de aprendizagem de alunos em situação de insucesso escolar.

Como resultado os pesquisadores tiveram a manifestação dos próprios professores quanto a necessidade de oferta de formação continuada que auxiliasse no debate dos princípios de Ensino Diferenciado de modo a orientá-los e auxiliá-los na melhor realização do seu trabalho pedagógico mediante essa metodologia. Além disso, abordaram que devido ao pouco tempo para a organização das aulas ou pesquisas quanto a novas metodologias de abordagem dos conteúdos os professores passavam a realizar sempre um mesmo trabalho pedagógico principalmente porque esses lecionavam em turmas numerosas, o que seria o grande obstáculo a esses professores na consolidação de novas estratégias de ensino.

Outra pesquisa internacional desenvolvida foi a de Smit e Humpert (2012) que pesquisaram como a prática de Ensino Diferenciado em escolas rurais alpinas da Suíça eram capazes de reduzir a evasão escolar analisando os fatores que poderiam apoiar o uso e qualidade desse tipo de instrução. Os autores também abordavam as preocupações de pais de alunos e formuladores de políticas educacionais quanto ao desempenho de estudantes dessas regiões em testes padronizados. O estudo compôs um projeto maior voltado a pesquisas com diferentes abordagens relacionadas as escolas Alpinas. No artigo os autores apresentaram as teorias envolvidas em ED e pesquisas voltadas a instruções diferenciadas.

A amostra do estudo foram oito escolas de 1<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> séries e 14 de 7<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup> séries do ensino primário do leste da Suíça constituindo uma amostragem de 22 instituições. A coleta de dados ocorreu por meio de questionários aplicados aos docentes e de testes de matemática e alemão de 440 alunos.

Como resultados eles obtiveram que os professores preferiam ofertar tarefas escolares individuais e com adaptação dos números dessas para cada aluno assim como no tempo de resolução. Os docentes também buscavam por conhecimentos prévios e avaliações formativas que continham estratégias complementares para a avaliação dos estudantes. No estudo eles observaram que os professores se preocupavam mais em responder com diferenciação durante o planejamento das aulas do que de fato no auxílio aos estudantes em classe ou outros momentos necessários.

Como conclusão os autores ressaltaram que escolas com turmas menores são mais favoráveis a aplicação de instruções diferenciadas e conseguiram que as instituições das localidades alpinas recebessem maior tempo do governo do local para a melhoria do ensino, impedindo que elas fossem fechadas.

No trabalho com pessoas com Necessidades Educativas Especiais, Vieira (2014) em sua dissertação de mestrado investigou a opinião de professores de Aveiro/Portugal quanto a validade desse ensino no contexto do sistema educativo local e como os professores da educação especial consideravam um currículo baseado em Ensino Diferenciado e se ele realmente vem mostrando-se como uma metodologia adequada para o trabalho com alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais.

O objetivo do trabalho foi investigar se o sucesso escolar desses alunos tinha relação com a metodologia de ensino e se os princípios baseados em ED ocasionavam alguma diferenciação no aprendizado desses estudantes. Para atingir esse objetivo a coleta de dados ocorreu via inquérito com a aplicação de dois questionários com respostas abertas e fechadas utilizando como parâmetro de dados quantiqualitativos a escala Likert. O público participante foram 130 professores de Aveiro/Portugal e o questionário foi aplicado ao público em dois momentos distintos. Os autores também utilizaram *software* para o tratamento dos dados e tiveram como resultado que segundo os professores o ED é um método eficaz na aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais sendo facilitador no ensino a esse público, principalmente por conseguir avaliar continuamente as necessidades dos estudantes e desenvolver um trabalho de modo a saná-las.

Oliveira (2015) em sua dissertação de mestrado abordou o uso dos princípios de Ensino Diferenciado em aulas de Educação Física de uma cidade localizada no Estado do Rio de Janeiro. O objetivo do estudo foi identificar, descrever e analisar indicadores de diferenciação nos planejamentos das aulas da disciplina, nas intervenções realizadas durante ela e as reflexões que os professores possuíam quanto a reorientação de sua prática educativa.

Os participantes da pesquisa eram oito professores em diferentes estágios da carreira docente (17, 18 e 19 ano de carreira) que atuavam no ensino público do município. Durante três semanas os participantes foram monitorados durante o exercício de sua profissão para a coleta de dados da pesquisa e os diferentes

comportamentos desses foram anotados. Além disso, foram realizadas entrevistas com os professores. Os resultados foram dispostos ao método de análise de conteúdo e apontavam para planejamentos de aulas mal estruturados e generalistas que impediam uma melhor análise dos afazeres dos professores e se esses contemplavam princípios de Ensino Diferenciado em sua abordagem e indicavam que os profissionais tinham baixa percepção da importância de tal documento.

Os resultados quanto a observação dos docentes e a realização das entrevistas demonstravam que as intervenções de Ensino Diferenciado realizadas pelos professores eram pautadas em momentos de incentivos, reforços e *feedbacks* que eram diferentes para cada aluno conforme o professor designava como necessário. No entanto, verificou-se que tais momentos eram direcionados mais à correção do comportamento dos alunos e questões atitudinais do que realmente voltado ao ensino do conteúdo curricular, o que também era substituído por aspectos sociais e de participação dos alunos.

Como conclusão a autora destacou como se encontrava o real cenário do ensino de Educação Física na localidade. E que os professores não possuíam base conceitual sobre esse método e empregavam alguns de seus princípios de forma autodidata sem base teórica para tal. Frente a essa lacuna, a autora abordou a necessidade de momentos de formação continuada que enfatizasse o tema.

Ferreira (2016) em seu trabalho de mestrado pesquisou a partir do período de estágio pedagógico como era conduzido o Ensino de Português como segunda língua em turmas heterogêneas buscando refletir sobre esse tipo de ensino suas vantagens e desvantagens. A autora apresenta várias propostas didáticas embasadas na literatura conforme o nível de aprendizagem da língua para cada aluno. A autora embasou sua discussão na ideia de aplicação de tarefas diversificada em sala de aula heterogênea que sejam capazes de atender a diversidade de assimilação de informações de cada estudante.

Abrangendo outro continente, Suprayogi, Valcke e Godwin (2017) pesquisaram as diferentes variáveis de implementação de ED em escolas primárias da Indonésia, mais especificamente na província de Jacarta, focando na autoeficácia dos professores. O estudo envolveu 145 escolas da região com um público de 604 professores. Para a coleta de dados eles utilizaram um questionário de histórico do

professor, uma escala de implementação de ED, uma escala de autoeficácia de professores de ED e uma escala de crenças de ensino.

Os resultados mostravam que a autoeficácia e a crença de ensino dos professores em ED estavam significativamente relacionadas a implementação de ED nas turmas mostrando dependência em relação a essas variáveis. Pelo menos 87% dos docentes lecionavam a mais de 5 anos e os dados demonstravam uma boa formação inicial com aprendizagem de abordagens de ensino obtidas também por meio das diferentes experiências profissionais em salas de aula.

Os autores observaram também que professores que tinham certificado de ensino concedido pelo país faziam maior uso de princípios de ED nas salas de aula do que aqueles que não possuíam esse certificado e que o grau de experiência também era um fator de diferenciação maior para professores que possuíam mais que cinco anos lecionando. Por fim, o artigo abordou que a autoeficácia do ED nas turmas era fator determinante para um aumento de pelo menos 0,74 no nível de implementação de ED.

Ainda em relação a pesquisas internacionais, Geel et al (2019) realizou uma análise de tarefas cognitivas (CTA) da habilidade de diferenciação de professores de Matemática da Holanda atuantes no Ensino Fundamental com base nos princípios de Ensino Diferenciado com o objetivo de obter informações de como os profissionais estavam adaptando o ensino da disciplina. Para isso, os autores convidaram os professores (nove de ensino primário e 10 especialistas em ED e pedagogia da Matemática) a realizar um teste de Competências de Planejamento Adaptativo e de Implementação Adaptativa mediante o uso de entrevistas semiestruturadas e vídeos.

Através de indicadores específicos de escala e fatores eles distribuíram os resultados em seis categorias que estavam divididas entre princípios de ED que poderiam ser identificados antes da instrução e na sala de aula. As categorias em que os dados foram analisados eram: currículo, análise de dados de avaliação e avaliação do progresso dos alunos, monitoramento e diagnóstico de progresso durante as aulas e o ambiente de sala de aula. Como resultado eles tiveram que a adaptação do ensino correspondia a pelo menos 124 dos 294 itens de resultados, provando ser um fator muito presente nas aulas.

Os resultados também abordavam que havia uma inter-relação entre todas as fases de elaboração e aplicação das aulas, com instruções em classe focada diretamente em atingir os objetivos propostos para a aula e com abordagem que levava em consideração o perfil de aprendizagem de cada estudante. Além disso, os materiais de instrução e estratégias de ensino de Matemática estavam alinhados as políticas educativas para a disciplina mostrando que o uso de uma nova metodologia de ensino era capaz de seguir o currículo e as políticas e ainda assim atender a diferenciação em sala de aula.

Um estudo direcionado a escolas inclusivas foi o desenvolvido por Santos (2021), que debateu sobre Coensino e Ensino Diferenciado. Em sua pesquisa foi proposto um programa de formação envolvendo professores da educação especial e professores do ensino comum, de modo a investigar que saberes, habilidades e competências os professores precisavam desenvolver para ensinar em classes heterogêneas em destaque a escolarização dos alunos PEE em contexto de classes comum.

A coleta de dados ocorreu por meio de ambiente virtual e para a análise dos dados foram realizados procedimentos de codificação e categorização em eixos temáticos embasados nos objetivos do estudo. Os principais resultados apontaram que houve compreensão teórica em conceitos sobre ensino colaborativo e ensino diferenciado. Entretanto no que conferiu experienciar estes conceitos na prática sejam no planejamento ou durante a execução das aulas, os resultados obtidos demonstraram limites, isto porque os melhores resultados foram alcançados pelos professores que possuíam condições de trabalho mais favoráveis.

Santos e Mendes (2021) escreveram um artigo com o objetivo de apresentar o referencial teórico em Abordagem do Ensino Diferenciado. As autoras escreveram sobre os princípios de ED e como eles podem auxiliar na inclusão de todos os alunos e como um curso de formação sobre o tema poderia auxiliar no melhor entendimento e consolidação desses princípios e desenvolvimento profissional dos professores. Utilizando o mesmo referencial teórico que respaldamos nesta pesquisa as autoras concluem sobre a utilização dessa metodologia de ensino para contemplar também a diversidade de alunos com deficiência.

Zara (2022) em sua dissertação de mestrado pesquisou qual tipo de formação seria necessário que professores e outros profissionais tais como psicólogos,

fonoaudiólogos, psicopedagogos e psicomotricistas atuantes em uma Clínica de Atendimento Multidisciplinar da cidade de São Paulo deveriam ter para atender as diferenças dos estudantes em sala de aula. Assim as possibilidades e limites de uma formação da equipe baseada em Ensino Diferenciado e Desenho Universal de Aprendizagem foram investigadas. Para a coleta de dados a pesquisadora apropriou-se de registros dos momentos de formação e dos registros escritos dos professores mediante a elaboração de portfólios onlines e outros relatos escritos registrados em plataformas onlines. Além disso, ela também aplicou aos participantes entrevistas com roteiro semiestruturados. O corpo de profissionais participantes do curso de formação foram nove professores, três monitoras de lição de casa e a diretora da clínica.

Os resultados demonstraram que os profissionais passaram a sentirem-se mais capacitados a responder as dificuldades dos estudantes em suas salas de aula bem como contribuiu para aumentar a autonomia e reflexão dos alunos, uma vez que esses passaram a ser conhecedores do seu próprio processo de aprendizagem e uma vez que identificaram que suas necessidades de aprendizagem estavam sendo sanadas sentiram-se mais motivados a continuar aprendendo. Como limitação ela expôs a ausência de formações iniciais sobre o tema e o pouco tempo que o professor possuía em sua rotina de trabalho para investigar outros métodos de ensino que fugissem dos já tradicionalmente utilizados, que não são capazes de responder as diferenças de aprendizagem de todos os estudantes.

Nesta perspectiva na busca de responder a diversidade em contexto da classe comum, é nítido que os estudos em educação especial têm demonstrado que quando usamos esse método para todos os alunos ele tem respondido a estas demandas de modo satisfatório e apontam para escolas mais inclusivas uma vez que contribuem para a criação da cultura colaborativa e inclusiva, bem como com a prática docente.

Em face disso, essa pesquisa tem sua importância realçada já que projetar e implementar um programa de formação tal como configuramos, adotando o modelo de formação continuada realizada em serviço, além de ser uma oportunidade a mais em cursos de formação continuada a professores da rede pública demonstra eficácia também em aspectos como inclusão de todos os alunos, na produção de conhecimentos a partir das experiências existentes no ambiente escolar e por fim, somados aos aportes teóricos apresentados nesta pesquisa, preenche uma importante lacuna sobre publicações brasileiras nessa área.

### **CAPÍTULO III**

## **APORTES TEÓRICOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O estudo aqui relatado foi delineado na metodologia da Pesquisa–Ação Colaborativa (Gordon, 2008). Calhoun (2008) a define como uma investigação sistematizada e contínua conduzida para informar e melhorar nossas práticas como educadores. Tillotson (2000) define a pesquisa-ação colaborativa como uma investigação que envolve professores e gestores focalizando um problema específico e significativo.

Para Gasparotto e Menegassi (2016) a pesquisa colaborativa possibilita a interação entre os pressupostos acadêmicos e a escola no sentido de promover conhecimento, autoavaliação e construção de novas práticas, por meio da formação continuada e por meio do escopo teórico metodológico adequado. O pesquisador ao se inserir no ambiente escolar para discutir junto ao professor a realidade de seu trabalho oferece subsídios teórico-metodológicos para a implementação de novas práticas para contribuir com as remodelagens necessárias.

Considera-se a pesquisa colaborativa à luz de Desgagné (2007) como base deste estudo, por delinear a investigação sistematizada e contínua para informar e melhorar as práticas educacionais. Neste contexto, professores e pesquisadores somam esforços para que de modo igualitário e minucioso investiguem, discutam e proponham intervenções em um determinado problema. Pesquisadores e professores assumem diferentes papéis diante da ação de pesquisa, sendo ambos autores do objeto de estudo.

A pesquisa colaborativa em educação mostra como viés o desenvolvimento do saber profissional e se baseia no conceito de enquadrar a rede de pesquisadores em três princípios:

- 1) a abordagem colaborativa supõe um processo de Co construção entre parceiros envolvidos; 2) joga simultaneamente sobre dois registros, que é a produção de conhecimentos e o do desenvolvimento profissional dos docentes; 3) contribui para a aproximação e mediação entre comunidade de pesquisa e escolar (Desgagné, 2007, p.1).

Há um grande distanciamento entre a universidade e o meio escolar referente às pesquisas em educação. Elas nem sempre contribuem com a prática dos docentes

auxiliando no enfrentamento da complexidade das situações educativas com as quais se confrontam cotidianamente. Neste cenário, a pesquisa colaborativa tem o intuito de fazer essa aproximação na qualidade de transformação da prática escolar. Além disso, "o pesquisador deverá se ajustar às duas atividades em consequência, acumulará os papéis de pesquisador e formador" (Desgagné, 2007, p. 24).

Conforme o autor expõe, o fenômeno pesquisado se apresenta sob duas facetas, uma para o pesquisador, o qual faz dela um objeto de investigação e a outra para os docentes que vivenciam uma oportunidade de aperfeiçoamento por meio de uma atividade de formação. Nesta articulação, os interesses de investigação compreendem a interação entre docentes e pesquisador, fortalecendo a prática profissional num contexto real. Em consequência, o papel do pesquisador no referido projeto colaborativo se articula essencialmente em função de balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação.

Cabe destacar que na organização da colaboração prevista nesse tipo de pesquisa não existem hierarquias e todos são valorizados pelas contribuições e interação dos saberes, inclusive a aplicação prática com sua análise. Para Desgagné (2007), a grande vantagem deste tipo de pesquisa é a construção conjunta do encaminhamento das ações, uma vez que integram momentos significativos.

Na reflexão colaborativa entre profissionais da academia e os docentes das escolas comuns, em busca de analisar os contextos que auxiliam a engendrar relações entre teorias e práticas constituintes de uma atitude investigatória a pesquisa colaborativa envolve um grupo de investigação cooperativa de profissionais, com o desejo de melhorar sua prática com base em um exercício constante de reflexão-crítica para construir práticas que atendam a diversidade da sala de aula.

Além das vantagens relacionadas ao estabelecimento da cooperação entre pesquisador-pesquisado, esse método de pesquisa também foi o método empregado pois, o trabalho que ora relatamos constituiu ações do projeto matriz intitulado "Ação Colaborativa para Mitigação das Desigualdades Educacionais Decorrentes da Pandemia do COVID-19: Contribuições das Pesquisas sobre Inclusão Escolar- (PAC-COVID19)".

O projeto matriz envolveu cinco propostas de formação de professores para inovação no ensino, conforme disposto na Figura 8.

**Figura 8.** Sequência dos ciclos/ módulos de abordagens que constituíram o Programa de formação PAC/COVID 19



Fonte: Projeto matriz PAC-COVID19

Cada módulo do programa de formação se constituiu em um estudo independente, e envolveu os procedimentos descritos na Figura 9 abaixo.

**Figura 9.** Sequência e gerenciamento dos procedimentos do Módulo 3 – ED



Fonte: Adaptado do projeto matriz PAC-COVID19

Cada proposta foi apresentada por um módulo independente, possibilitando a inserção gradual dos temas no programa de formação, para conseqüentemente implementá-los na escola. Este modo de organização do projeto matriz permitiu isolar

os efeitos da inserção de cada inovação e sondar periodicamente os efeitos de cada proposta.

O presente estudo perfaz o terceiro módulo da formação, sendo orientado pelo referencial da pesquisa colaborativa, cujo problema alicerçou-se na melhoria do ensino contemplando a diversidade e desigualdade dos estudantes. O estudo iniciou-se após o término do isolamento social decorrente da situação pandêmica por SARS-CoV-19 (2020-2021). O período pandêmico havia proporcionado diferentes tempos de experiência com o ensino remoto emergencial e acesso a recursos tecnológicos, tanto aos professores quanto aos alunos. Dessa forma, houve diferentes aproveitamentos das aprendizagens, ressaltando as diferenças e realce das desigualdades educacionais. Os professores estavam com dificuldade em lidar com a heterogeneidade das turmas e nesse contexto surgiu a ideia de testar a implementação de novas abordagens de se ensinar para contemplar a diversidade dos alunos.

### 3.1 LOCAL DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em um município do Estado de São Paulo. Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (2021) com população estimada de 63.438 habitantes e o Índice de Desenvolvimento Humano-IDH de 0,761 (2010), o município se encontrava na 160ª posição do ranking estadual. No que tange à educação, o município obteve IDEB de 6,1 (INEP, 2021), índice este acima da média nacional que era de 5,7 e abaixo da média estadual de 6,7, ao passo que a Escola-Alvo participante do estudo (nome fictício atribuído ao local de pesquisa) apresentava média de 6,1 para o mesmo ano.

A rede municipal de ensino, à época do estudo, era composta por 20 instituições: nove creches, quatro escolas de Educação Infantil e sete escolas de Ensino Fundamental. De acordo com o INEP (2022) o quadro docente estava composto por 298 professores, sendo: 149 na educação infantil correspondente a 84 professores de creches e 65 professores de pré-escolar. No ensino fundamental encontrava-se 149 professores, destes 128 dos anos iniciais e 21 dos anos finais de

ensino. Com esta estrutura a rede municipal atendia, no ano de 2022, cerca de 4.184 alunos, sendo 1.564 alunos na Educação Infantil, 2.529 alunos no Ensino Fundamental e 91 na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Segundo dados do Censo Escolar de 2022 compreendendo as redes públicas municipal, estadual e escolas privadas no município haviam 438 matrículas de estudantes PEE deste número, 313 estavam sendo escolarizados em classes comuns e 125 estudantes estavam matriculados em classes ou escolas especiais.

Dos estudantes matriculados em escolas comuns 150 foram identificados como alunos com deficiência intelectual, 73 com Transtorno do Espectro do Autismo, 33 com deficiência física, 27 com deficiência auditiva, 17 com deficiência múltipla, nove com baixa visão, três surdos e um cego.

O programa de formação foi desenvolvido em uma das sete escolas municipais, em nove turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental: duas de 1º ano, duas de 2º ano e cinco de 3º ano. Os critérios de escolha das turmas de 1ºs aos 3ºs anos baseou-se no fato de que neste ciclo espera-se a conclusão com êxito do processo de alfabetização e devido o período de pandemia muitos desses estudantes não tinham sido contemplados pela educação infantil e os demais alunos tiveram ensino remoto, o que poderia ocasionar algum tipo de defasagem de aprendizagem em uma etapa inicial importante do processo de alfabetização.

A Escola Alvo tinha 13 turmas de 1º ao 3º ano com um total de 302 alunos. Porém, oito professores dessas turmas consentiram em participar do estudo, o que contemplava 166 alunos. Cinco dessas turmas tinham matrículas de estudantes PEE.

Em relação à comunidade escolar, de acordo com a pesquisa da etnografia escolar anual, os pais apresentavam nível sócio econômico nas classes D e E que correspondem, respectivamente, a renda de dois a quatro salários mínimos (R\$ 2.090,01 e R\$ 4.180) e que apresentam recebimento de até um salário mínimo (R\$ 1.254). Em sua maioria o nível de escolaridade dos responsáveis familiares era o Ensino Fundamental incompleto e/ou completo. Quanto a etnia haviam declarantes de pele branca e preta em mesma proporcionalidade. Também havia prevalência de religiões católica e evangélica. A maioria dos alunos era do sexo masculino. A comunidade atendida pela escola não residia no entorno da instituição e era necessário o uso de transportes coletivos ou particulares.

## 3.2 PARTICIPANTES

### 3.2.1 Critérios para seleção dos participantes

Os critérios estabelecidos para a seleção dos participantes do estudo foram:

- ser professor de ensino comum do Ensino Fundamental de 1º ao 3º ano da Escola Alvo da rede municipal investigada;
- ser formador de professores da rede, coordenador ou gestor da escola;
- ser profissional da equipe multidisciplinar do CEDAP<sup>3</sup> da rede municipal de educação;
- aceitar voluntariamente, mediante assinatura do termo de consentimento, a participação no projeto;
- ter acesso à internet, para acompanhar as formações na modalidade síncrona por meio de Plataforma *online*.

Manteve-se o foco para coleta sistemática de dados sobre os efeitos do programa, especificamente, em turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Alvo com a intenção de delimitar o número de participantes para viabilizar a coleta e monitoramento de dados, garantindo a qualidade de acolhimento de todos os participantes. Entretanto, atendendo a um acordo com a Secretaria Municipal de Educação, identificou-se a necessidade de expansão do programa de formação para o CEDAP. A inserção destes participantes justificou-se pela necessidade de:

- Disseminar e socializar o conhecimento sobre as inovações também para os formadores da rede de ensino;
- Garantir a sustentação das inovações pretendidas ao maior número de pessoas da escola, a fim de superar o estágio de experimentação e garantir a incorporação de mudanças na cultura escolar;

---

<sup>3</sup> Centro Educacional de Desenvolvimento e Apoio Profissional, órgão da rede municipal responsável por prestar serviços de apoio e formação às escolas.

- Possibilitar a expansão dos resultados positivos da experiência por meio de formadores da rede, sem a necessidade de dependência direta dos pesquisadores no futuro.

### 3.2.2 Perfil dos participantes

O estudo iniciou com a participação de 39 pessoas, entretanto, ao longo do programa de formação houve mudanças decorrentes da desistência de uma participante, de modo que participaram efetivamente 38 profissionais da educação.

O Quadro 2 apresenta a caracterização dos participantes da pesquisa, quanto a gênero<sup>4</sup> (F= Feminino e M=masculino), idade, formação, cargo atual, tempo de experiência na função e carga-horária de trabalho semanal.

Entre os participantes do Quadro acima, somente a PC2 tinha tipo de contratação pelo município para trabalhar na educação da rede municipal de ensino por CLT, os demais participantes eram efetivos da rede de ensino. Quanto aos participantes da Escola Alvo cabe uma descrição mais atenta uma vez que se trata dos professores que disponibilizaram suas salas de aula para a atividade prática do programa de formação.

**Quadro 2.** Caracterização dos participantes cursistas do Módulo 3 – ED

Código para identificação na pesquisa	Idade (em anos)	Gênero	Formação inicial	Maior Titulação	Função	Tempo de Experiência na Função em Anos	Carga - Horária Semanal
1   <b>GE</b>	49	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Gestor escolar	10 a 20	31 a 40
2   <b>FN1</b>	39	F	Fonoaudiologia	Graduação	Equipe multiprofissional	10 a 20	31 a 40
3   <b>FN2</b>	45	F	Fonoaudiologia	Graduação	Equipe multiprofissional	Acima de 20	31 a 40
4   <b>FN3</b>	34	F	Fonoaudiologia	Mestrado	Equipe multiprofissional	5 a 10	31 a 40

<sup>4</sup> O gênero descrito no quadro 2 foi autodeclarado pelos próprios participantes.

5	<b>PD1</b>	43	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Equipe multiprofissional	0 a 5	31 a 40
6	<b>PD2</b>	49	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Equipe multiprofissional	10 a 20	31 a 40
7	<b>PD3</b>	54	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Equipe multiprofissional	10 a 20	31 a 40
8	<b>PD4</b>	34	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Equipe multiprofissional	0 a 5	31 a 40
9	<b>PS1</b>	39	F	Psicologia	Especialização	Equipe multiprofissional	10 a 20	31 a 40
10	<b>PS2</b>	35	F	Psicologia	Especialização	Equipe multiprofissional	5 a 10	31 a 40
11	<b>PS3</b>	58	F	Psicologia	Especialização	Equipe multiprofissional	Acima de 20	Acima de 40
12	<b>PE1</b>	47	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Professor SEM	0 a 5	31 a 40
13	<b>PE2</b>	39	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Professor SEM	5 a 10	21 a 30
14	<b>PE3</b>	49	F	Psicopedagogia	Especialização	Professor SEM	10 a 20	31 a 40
15	<b>PE4</b>	56	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Professor SEM	Acima de 20	31 a 40
16	<b>PE5</b>	40	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Professor SEM	10 a 20	31 a 40
17	<b>PE6</b>	45	F	Licenciatura em Educação Especial	Especialização	Professor SEM	Acima de 20	31 a 40
18	<b>PE7</b>	49	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Professor SEM	Acima de 20	31 a 40
19	<b>PE8</b>	50	F	Licenciatura em Educação Especial	Especialização	Professor SEM	Acima de 20	31 a 40
20	<b>PE9</b>	49	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Professor SEM	Acima de 20	31 a 40
21	<b>CE1</b>	39	M	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Coordenador escolar	5 a 10	31 a 40
22	<b>CE2</b>	39	F	Licenciatura em Matemática	Mestrado	Coordenador escolar	5 a 10	31 a 40

23	<b>CE3</b>	56	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Coordenador escolar	Acima de 20	31 a 40
24	<b>CE4</b>	45	F	Licenciatura em Educação Especial	Especialização	Coordenador escolar	0 a 5	31 a 40
25	<b>CE5</b>	49	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Coordenador escolar	Acima de 20	Acima de 40
26	<b>CE6</b>	41	F	Licenciatura em Pedagogia	Mestrado	Coordenador escolar	5 a 10	31 a 40
27	<b>CE7</b>	55	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Coordenador escolar	10 a 20	31 a 40
28	<b>CE8</b>	62	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Coordenador escolar	Acima de 20	31 a 40
29	<b>CE9</b>	58	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Coordenador escolar	10 a 20	31 a 40
30	<b>CE10</b>	54	F	Licenciatura em Pedagogia	Graduação	Coordenador escolar	Acima de 20	31 a 40
31	<b>PC1</b>	53	F	Licenciatura em Pedagogia	Graduação	Professor do 3º ano	Acima de 20	21 a 30
32	<b>PC2</b>	57	F	Licenciatura em Educação Especial	Especialização	Professor do 2º ano	Acima de 20	31 a 40
33	<b>PC3</b>	36	F	Licenciatura em Pedagogia	Graduação	Professor do 3º ano	0 a 5	31 a 40
34	<b>PC4</b>	48	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Professor do 1º ano	Acima de 20	21 a 30
35	<b>PC5</b>	48	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Professor do 3º ano	Acima de 20	21 a 30
36	<b>PC6</b>	45	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Professor do 2º ano	Acima de 20	31 a 40
37	<b>PC7</b>	41	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Professor do 1º ano	10 a 20	Acima de 40
38	<b>PC8</b>	56	F	Licenciatura em Pedagogia	Graduação	Professor do 3º ano	Acima de 20	Acima de 40

Fonte: Elaborado pela autora

O grupo de 38 participantes do programa de formação foi composto pelos profissionais da Escola Alvo e Multiplicadores (nome atribuído aos participantes)

externos à escola), e tinha oito professoras do 1º ao 3º ano, quatro professoras de apoio pedagógico, nove professoras de sala de recursos multifuncionais (SRM) da rede, 10 coordenadores pedagógicos da rede, incluindo a da Escola-Alvo, e sete profissionais da equipe multidisciplinar.

De acordo com informações provenientes da gestão escolar, uma equipe multidisciplinar da rede atendia às solicitações da escola em todos os aspectos relacionados a gestão de pessoas, formação profissional de gestores, funcionários e professores, realizava também encaminhamentos e devolutivas sobre alunos a serem encaminhados para as redes de apoio, além de estudos de casos e observação que auxiliavam nas práticas institucionais.

O grupo Escola Alvo foi composto por oito professoras, liderado por uma coordenadora pedagógica. Desta equipe oito tinham contratos de professores efetivos na rede municipal e apenas uma professora tinha contrato por CLT. Em relação ao tempo de atuação, identificou-se que a maior parte dos profissionais apresentava tempo expressivo de prática docente, sendo sete educadores com tempo maior a 20 anos de atuação. No grupo, haviam três tipos de jornada semanal de trabalho identificadas em 21 à 30 horas, 31 à 40 horas e acima de 40 horas. Quanto à jornada de trabalho o grupo mostrou-se mais heterogêneo, somando 33,33% horas para as três diferentes jornadas semanais.

Os 38 profissionais participaram de todo o programa de formação de forma colaborativa, desde a aplicabilidade teórica durante os encontros formativos sobre ED, bem como nas atividades práticas direcionadas aos grupos formados para a condução destas a posteriori.

### 3.3 FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO UTILIZADAS

Para os encontros formativos durante a coleta de dados foram utilizadas ferramentas tecnológicas de comunicação e informação, a saber: *Google Meet*, *WhatsApp*, *YouTube*, *Canva*, uso de filmes com recursos de legenda para promoção da acessibilidade e ambiente virtual de aprendizagem *Google Classroom* com objetivo de manter uma interação produtiva. Além da orientação dos participantes com

prontidão para disponibilização de materiais didáticos e registro e arquivamento das produções solicitadas e *Google Forms* para avaliação final do programa. Em adição, para o planejamento das atividades práticas e do plano de ensino, formou-se oito grupos de *WhatsApp*, envolvendo participantes das turmas matutina e vespertina para estabelecer um processo de colaboração entre os participantes do programa.

### 3. 4 ASPECTOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) por meio da Plataforma Brasil e aprovado sob o número CAAE 54848822.10000.5504 de 11/02/2022 (Anexo 1). Os participantes receberam todas as instruções necessárias e solicitadas por estes quanto aos objetivos, desenvolvimento e riscos da pesquisa, e consentiram em participar mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 2-A). A aplicação e avaliação do plano de aula baseado no ED pode ser consultado no Anexo 2 - B.

#### 3.4.1 Procedimentos

Quanto a coleta de dados, este método de pesquisa prevê um processo cíclico, e eles foram coletados durante o planejamento do programa de formação de professores, na implementação do projeto e a avaliação das ações desenvolvidas pelos professores a posteriori. Os pesquisadores fizeram perguntas sobre as dificuldades presentes em sala de aula, desenvolveram planos para coletar dados informativos e analisaram cuidadosamente esses dados para decidir se eles solucionaram ou não o problema de origem. Os dados coletados durante o processo de formação foram interpretados de forma qualitativa pelos princípios da análise de conteúdo a partir do *software* ATLAS ti.

### 3.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Os dados da implementação do programa foram coletados a partir dos relatos dos participantes obtidos com base nas:

- a) Filmagens das sessões de formação: introdução do tema, elaboração de um plano de aula baseado no ED, análise da implementação do plano na escola-alvo e avaliação dos resultados em termos de desafios e possibilidades na percepção das professoras;
- b) Manifestações dos participantes em postagens no ambiente virtual do programa de formação;
- c) Registros dos pesquisadores e dos formadores no diário de campo;
- d) Artefatos tais como oito planos de aula, fotos e vídeos enviados pelas professoras que implementaram as aulas, via oito grupos de *WhatsApp* que foram formados com a finalidade de acolhimento às dúvidas tanto dos programas formativos síncronos, quanto às atividades assíncronas e que a priori não tiveram objetivo direto de coleta de dados.

### 3.6. DELINEAMENTO DO ESTUDO

A formação em Ensino Diferenciado envolveu três etapas:

- ✓ Etapa 1: Desenvolvimento do programa de formação em Ensino Diferenciado;
- ✓ Etapa 2: Implementação do programa de formação em Ensino Diferenciado;
- ✓ Etapa 3: Avaliação do programa de formação em Ensino Diferenciado.

Elas são descritas separadamente nas seções seguintes.

#### **3.6.1 Etapa 1: Desenvolvimento do programa de formação sobre Ensino Diferenciado**

Na primeira etapa do programa de formação foram produzidos e organizados os materiais teóricos. Também foi planejado o gerenciamento didático e de tempo, além da elaboração das atividades para serem utilizados durante a etapa de implementação.

A etapa de elaboração do programa de formação em Ensino Diferenciado foi fundamentada em dois módulos prévios: Cultura Escolar inclusiva e Sistema de Suporte Multicamada (SSMC). Ambos contribuíram para a organização do contexto deste estudo visando embasar e orientar as ações do programa de formação e da coleta de dados. Utilizamos como base discussões prévias, dados do conselho de classe da escola e informações do sistema de avaliação externa do município (SIEM). A partir desses dados, identificamos as fragilidades de aprendizagem, especialmente os impactos pós-pandemia, com foco, principalmente, nas áreas de linguagem.

Após examinar os dados fornecidos tanto pelo SIEM quanto pelo conselho de classe, os professores e demais participantes da Escola Alvo decidiram que apenas uma única turma seria disponibilizada para o desenvolvimento e coleta de dados da pesquisa. As demais professoras, de outras turmas, colaborariam com as ações/atividades pertinentes ao programa de formação no que confere aos planos de fomento a serem elaborados e implementados. A turma selecionada pela equipe escolar foi denominada "Turma Girassol" e durante um dos encontros formativos do módulo SSMC uma descrição de estudo de caso da Turma Girassol foi apresentada aos pesquisadores/formadores. Destacaram-se pontos positivos como uma equipe engajada na colaboração e professora disposta a refletir sobre sua prática e provocar mudanças. Como ponto negativos estavam os problemas de comportamento dos alunos e índices acadêmicos abaixo do esperado.

A partir dos dados oriundos do Conselho de Classe e SIEM foi possível orientar nossas ações. Ao analisá-los colaborativamente situamos às questões comportamentais e as que envolviam aspectos do ensino e aprendizagem, bem como o gerenciamento pedagógico da turma. Os alunos foram reorganizados na sala de aula tendo em vista os níveis de apoio oferecidos e foi elaborado o PLASSMUC que considerou este mapeamento e a organização da gestão da sala de aula.

Nesse contexto, o planejamento do programa de formação em Ensino Diferenciado foi elaborado com base nas discussões das demandas elencadas durante a elaboração do PLASSMUC, bem como no estudo de caso da Turma Girassol, em torno da qual os professores e outros participantes da pesquisa contribuiriam colaborativamente para implementar intervenções que utilizavam a metodologia do Ensino Diferenciado para melhorar o desempenho da turma em Língua Portuguesa.

No início da implementação do programa de formação em ED, algumas mudanças ocorreram, como é comum em pesquisas colaborativas. Uma dessas mudanças foi a expansão do foco para além da Turma Girassol, pois as professoras perceberam que os problemas enfrentados por essa turma eram semelhantes aos encontrados em suas próprias salas de aula. Assim, além de colaborar com a Turma Girassol, decidiram aplicar as mesmas intervenções em suas próprias turmas. Isso resultou em uma mudança significativa no curso do programa de formação, onde ao invés de um único plano de ensino para a Turma Girassol, as professoras optaram por experimentar os produtos elaborados durante o processo formativo, bem como elaborar e desenvolver seus próprios planos, resultando em nove planos de aula distintos.

A seleção de referências bibliográficas para indicação de leitura complementar durante a formação fundamentou-se nos conhecimentos já produzidos no GP-FOREESP sobre estudos pautados na pesquisa colaborativa. Nesta etapa também ocorreu a produção de um material didático-teórico sobre ED (Apêndice F) que resultou em um *e-book* sobre os temas que seriam discutidos com os participantes durante a formação abrangendo estratégias, orientações e dicas de leitura e escrita em Ensino Diferenciado.

Ao todo, foram produzidas três aulas teórico-práticas com os participantes da formação que foram elaboradas de acordo com os princípios do ED. Foram ofertados textos teóricos, acompanhados de atividades reflexivas e/ou práticas, pautados em estudos dos autores Tomlinson (1999, 2001 e 2008), Serravallo (2010) e Fox e Hoffman (2011).

O programa completo de formação, com todos os módulos, constituiu-se em um curso de aperfeiçoamento profissional de 180 horas que foi planejado em parceria

com a Pró-reitora de Extensão da UFSCar (PROEX/UFSCar) para que os participantes pudessem receber certificação. O módulo de ED compunha 30 horas desse curso.

O Quadro 3, apresenta a síntese das etapas de desenvolvimento do programa de formação em ED.

**Quadro 3.** Síntese da Etapa 1 de Desenvolvimento do Programa de Formação baseado no ED

Etapas	Objetivos
Elaboração do Programa de Formação (1)	(1.1) Definir: ementa, objetivo geral, conteúdo e distribuição da carga horária de atividades práticas e teóricas, cronograma dos encontros virtuais, estratégias, recursos e atividades desenvolvidas.
	(1.2) Elaborar material didático para os encontros selecionando material bibliográfico suplementar de apoio aos cursistas.

Fonte: Adaptado do projeto matriz PAC-COVID19

A seguir, na sessão 3.6.2 destacamos os momentos de implementação do programa em que são descritas demais detalhes de como ocorreu a formação em ED.

### 3.6.2 Etapa 2: Implementação do programa de formação em Ensino

#### Diferenciado

Após elaboração do programa de formação sobre Ensino Diferenciado, procedeu-se à etapa de implementação. Consideramos que há uma inter-relação entre as atividades da pesquisa colaborativa e a formação, ambos acontecendo de forma concomitante. Tendo em vista essa prática de pesquisa já consolidada pelo GP-FOREESP que distingue as ações de investigação das intervenções e as possíveis contribuições para o conhecimento, algumas descrições mais detalhadas da fase de implementação são apresentadas no próximo capítulo uma vez que ambas ocorrem concomitantemente e distingui-las pode fazer com que o contexto da tomada de decisão seja desconsiderado e importantes dados sejam perdidos.

### 3.6.3 Etapa 3: Avaliação do programa de formação em Ensino Diferenciado

Ao final do módulo de ED ocorreram dois momentos de avaliação das ações desenvolvidas. O primeiro, ao findar do módulo, que consistiu na aplicação de dois formulários de avaliação e o segundo ao final de todo os cinco módulos do projeto matriz que ocorreu por meio de entrevistas a grupos focais.

Para a avaliação inicial foi utilizado um questionário composto por dois blocos de questões. O primeiro bloco tinha 25 questões objetivas mensuradas por escala *Likert* de 1 a 5, sendo 1 a menor satisfação e 5 a maior. Desse modo, os participantes avaliaram diversos aspectos dos encontros como: estrutura e organização do módulo, conteúdo e desenvolvimento do módulo e atividades práticas propostas.

O segundo questionário foi composto por 10 questões descritivas, em que os participantes expuseram seus pontos de vista, sobre: pontos positivos e negativos do módulo, expectativas iniciais, sugestões de aprimoramento, viabilidade do módulo, contribuição para a inclusão escolar, pretensão de implementar a proposta na própria prática docente e autoavaliação. Esse formulário gerou dados quantitativos e qualitativos de apreciação do conteúdo, qualificação do pesquisador-formador responsável, materiais e organização didática do programa.

Por questões éticas o referido questionário apresentava elementos de fidedignidade, validade e operatividade (Marconi & Lakatos, 2003), tendo em vista que se tratava de um instrumento elaborado e aplicado em estudos anteriores desenvolvidos, principalmente, pelo GP-FOREESP/UFSCar. A aplicação e avaliação do plano de aula baseado no ED pode ser consultado no Anexo 3.

O segundo momento da avaliação, envolveu entrevistas a grupos focais com a intenção de verificar medidas do aspecto formal e de validade social do módulo. Três grupos focais foram entrevistados: dois com professores e coordenadores da Escola Alvo, coordenadores e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede e outro grupo somente com a equipe do CEDAP, no sentido de verificar possibilidades para promoção da replicação do programa para outras escolas do município.

### 3.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Todos os momentos de interação entre pesquisadora e equipe de educação da rede municipal geraram momentos de inter-relação que constituíram os dados de coleta, dos quais foram submetidos a análises de conteúdo baseada na técnica de Franco (2007) de mapeamento e sistematização de dados.

O programa de formação, os documentos, o planejamento e aplicação de aulas no formato do ED geraram diversos materiais que foram organizados por meio de uma análise prévia para constituir o corpus da pesquisa. Os dados coletados em diferentes etapas da pesquisa foram submetidos à uma análise qualitativa, que inclui a análise do processo formativo, a aplicação prática de uma aula baseada nos Princípios do Ensino Diferenciado e a avaliação do programa.

Foi necessário realizar um trabalho prévio para facilitar a transcrição das aulas disponibilizadas na plataforma, devido ao grande volume de gravações extensas. Desta forma, a primeira ação foi a edição das gravações. Para esta ação, alguns critérios foram identificados para estabelecer os cortes que possibilitariam um trabalho de transcrição mais fluido. Assim, os cortes para edição seguiram os seguintes critérios:

- ausência de diálogos maior que 15 segundos;
- períodos com problemas ou dificuldades decorrentes do uso de plataforma online, como ausência de som em compartilhamento de vídeos, telas não compartilhadas ou quedas de transmissão do interlocutor;
- excesso de partículas de apoio ou prolongamentos de fala, como: *né, é, e, i, hum, ãh*;
- solicitações do interlocutor para o responsável quanto a compartilhamento de tela, confirmações de apresentação de tela, boa escuta etc;
- diálogos sobre amenidades ou prolongamento de conversas em função fática, mantidas com o intuito de aguardar a entrada de outros participantes.

Após a edição das gravações iniciaram-se as transcrições das filmagens, seguindo as considerações de Manzini (2008). As transcrições foram realizadas por

12 pesquisadoras, algumas delas estudantes de Pedagogia e outras licenciaturas da Universidade de São Paulo (USP), estudantes de pós-graduação em Educação Especial da UFSCar também auxiliaram neste processo. Após esse momento, foi iniciado o processo de validação das transcrições, pela pesquisadora, a fim de assegurar a fidedignidade dos dados.

Em posse das gravações transcritas e validadas iniciou-se uma leitura flutuante para buscar a organização do material, assim como define Franco (2007, p. 52) sobre a análise de conteúdo ser embasada em “impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas”.

Para a análise dos dados qualitativos deste estudo foi utilizado o ATLAS.ti *Scientific Software Development GmbH*, licença de estudante, versão 23.1.2.0 PRO mais recentemente disponível para *Windows*.

Ao explanar sobre o ATLAS.ti, Creswell (2016) afirma tratar-se de um programa de nacionalidade Alemã proposto para computador que permite ao pesquisador de modo qualitativo organizar arquivos de textos, gráficos e dados visuais, juntamente com a codificação, notas e resultados de um projeto. Desenvolvido inicialmente por Thomas Muhr em 1993, atualmente a empresa ATLAS.ti GmbH disponibiliza duas versões a PRO, quando se paga pela licença, e a TRIAL com recursos que limitam a realização de uma análise mais completa.

A ideia básica que está por trás desses programas é que o uso do computador é um meio eficiente para armazenar e localizar dados qualitativos. Embora o pesquisador ainda precise vasculhar cada linha de texto (como nas transcrições) e atribuir códigos, esse processo pode ser mais rápido e mais eficiente do que a codificação à mão. Além disso, em grandes bancos de dados, o pesquisador pode localizar rapidamente todas as passagens (ou segmentos de texto) codificadas da mesma forma e determinar se os participantes estão reagindo a uma ideia de código de maneiras similares ou diferentes (Creswell, 2016, p.222).

Nesta mesma ótica, Franco (2007) afirma que a análise de conteúdo (AC) tem cada vez mais utilizado o computador, principalmente mediante o recurso de programas computacionais.

Creswell (2016) também nos alerta que, como acontece com qualquer programa de computador, os programas qualitativos requerem tempo e habilidade para serem aprendidos e empregados efetivamente. Este alerta corrobora com as diversas demandas que esta pesquisa teve ao trilhar pela análise de dados usando o ATLAS.ti como suporte.

Dito isto, de posse do programa instalado no computador o passo inicial foi a criação de projeto e, para isto foi importante conhecer as principais etapas para produção de AC no ATLAS.ti. Foi necessário conhecer sua interface, como adicionar um documento, gerenciar projetos, como criar citações, codificar e escrever memos para seguir na criação de grupos, hiperlinks e redes.

Com o projeto criado no ATLAS.ti o próximo passo foi adicionar todos os documentos, arquivos de textos, gráficos, áudios e vídeos e seguir com a codificação que foi o processo de atribuir códigos a segmentos de informações relevantes para o objetivo desta pesquisa (estes códigos podem ser memos, palavra-chave e comentários). O projeto estava conectado com toda a rede de dados primários, memorandos e códigos associados, ou seja, havia inter-relações entre os códigos e os dados formando assim um aparato essencial na análise das categorias prevista neste estudo.

O ATLAS.ti permitiu a construção de redes e nós com efeito de conectar os dados expressando relações entre códigos e citações e, também a outras entidades como memorandos, grupos de documentos e grupos de código em um diagrama visual que facilita a conceituação dos dados envolvidos na categoria.

Uma outra ferramenta foi a tabulação cruzada de códigos ou coocorrência que nos apresenta em quais partes dos dados foram aplicados códigos de forma sobrepostas, ou seja, o *software* nos mostra quais códigos correlacionam-se e se sobrepõem. O índice *c*-coeficiente de coocorrência é calculado a partir da fórmula  $c = \frac{n_{12}}{(n_1 + n_2 - n_{12})}$ , sendo que  $n_{12}$  é a frequência de coocorrências entre duas categorias e  $n^1$  e  $n^2$  são as frequências de ocorrência de cada código. O intervalo do coeficiente *c* está entre 0 e 1 e quanto mais próximo de 1 mais forte é a relação.

Uma outra forma de melhor compreensão dos dados apresentados na tabela de coocorrência é o Diagrama de Sankey<sup>5</sup>. Esta ferramenta é uma forma de visualização dos dados simplificando a complexidade das relações entre eles. No Diagrama de Sankey as larguras das linhas do diagrama são proporcionais à

---

<sup>5</sup> Originalmente, os diagramas de Sankey foram nomeados em homenagem ao capitão irlandês Matthew Henry Phineas Riall Sankey, que usou esse tipo de diagrama em 1898 em uma figura clássica mostrando a eficiência energética de uma máquina a vapor. Hoje, os diagramas Sankey são usados para apresentar fluxos de dados e conexões de dados em várias disciplinas (ATLAS.ti GmbH, 2023).

quantidade representada por citações, ou seja, a parte mais larga representa uma maior codificação.

O ATLAS.ti disponibiliza também a ferramenta “Tabela de documentos de código” para comparar dentro e entre documentos ou grupos de documentos qual é a relação de códigos ou grupo de códigos e de documentos ou grupos de documentos entre si. Nas células constam-se as contagens de frequência do número de citações e contagem de palavras das citações codificadas pelo código ou grupo de códigos selecionados.

Ao criar o projeto no ATLAS.ti nove grupos de documentos foram organizados: referenciais teóricos em ED, referenciais teóricos em pesquisa colaborativa, referenciais teóricos em análise de dados, materiais de preparação para a formação (sínteses dos planejamentos dos três encontros formativos, textos, vídeos e apresentações de aulas em PDF), gravações dos seis encontros formativos e transcrições dos mesmos, oito planos de ensino, documentos, conversas, fotos e vídeos oriundos dos oito grupos de *WhatsApp*, gravações dos três grupos focais e transcrições dos mesmos e planilhas dos formulários de avaliação do programa.

Sobre o processo de análise no ATLAS.ti é importante ressaltar que trata-se de uma ferramenta eficiente para análise qualitativa de dados, mas sua manipulação acarretou alguns desafios, tais como a necessidade de conhecimento para bem operacionalizar as funcionalidades e recursos do *software*, organização e gerenciamento do grande volume de dados e a complexidade do processo de análise em criação de categorias. Isso exige entendimento do corpus de análise, habilidades em identificação de temas, padrões e relações entre os dados, fato que demandou tempo e esforços consideráveis.

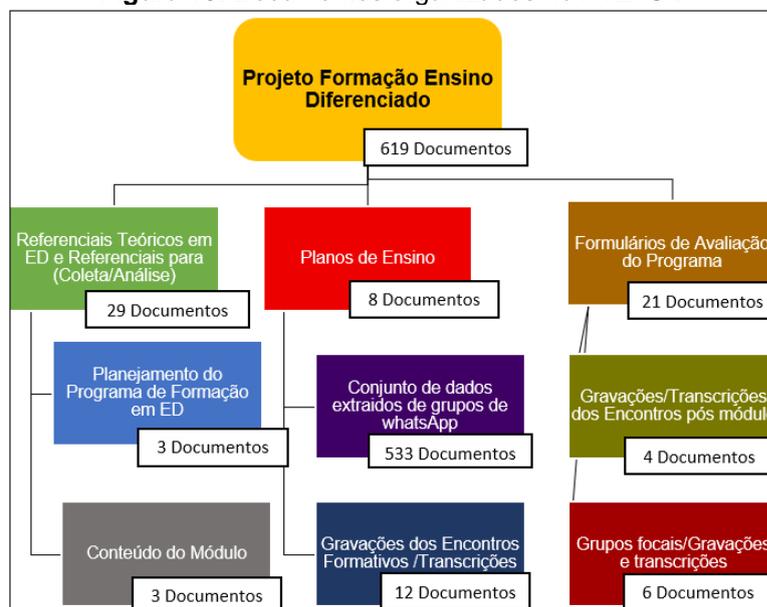
Para o corpus de análise foi realizada uma organização dos grupos de documentos que não englobaram os suportes teóricos para que não fossem juntamente codificados e implicassem na frequência dos dados em análise. Assim os diferentes formatos de dados coletados e organizados no ATLAS.ti foram submetidos a análise de conteúdo, de acordo com a técnica de Franco (2007) descrita abaixo.

A autora define a técnica por meio de quatro passos procedimentais, sendo eles: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretações.

Desta forma, após a análise prévia e exploração do material seguiu-se para organização no *software*.

As Figuras 10 e 11 demonstram como os documentos foram organizados no *software*.

**Figura 10.** Documentos organizados no ATLAS.ti



Fonte: Elaborada pela autora.

**Figura 11.** Documentos organizados para análise após classificação e exploração do material de aplicação do ED



Fonte: Elaborada pela autora

Para esta pesquisa analisou-se os vídeos e transcrições dos encontros formativos, alguns artefatos (fotos, vídeos e inventários de avaliação) elaborados pelos participantes e dispostos nos grupos de *WhatsApp*, oito planos de aula, os relatos dos grupos focais e os formulários de avaliação do programa de formação em ED.

Esses materiais foram submetidos a releitura e direcionamento de codificação para elencar os excertos de análise constituintes para reflexão dos resultados. Para constituição do corpus, utilizou-se a leitura prévia para derivar quatro grupos de códigos que originaram duas categorias de análises e seis subcategorias. A saber:

- 1) Princípios do ensino diferenciado:
  - 1.1) Inventários de avaliação
  - 1.2) Agrupamentos flexíveis
  - 1.3) Responder com diferenciação
- 2) Avaliação do programa de formação em ED
  - 2.1) Avaliação formal e estrutural do programa de formação
  - 2.2) Engajamento e aprendizagem das professoras
  - 2.3) Engajamento e aprendizagem dos alunos

Cada categoria de análise definiu diferentes tipos de codificações, conforme a análise foi sendo realizada, isso resultou em um número total de 64 códigos, 414 citações relacionadas aos dados referentes aos planos de aula, encontros formativos, documentos e materiais oriundos dos grupos de *WhatsApp*, formulários de avaliação e grupos focais. Todos os resultados provenientes desses dados são apresentados e discutidos no capítulo V.

## CAPÍTULO IV

### IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

*“Construa uma carreira.  
Planeje ser melhor amanhã do que hoje,  
mas nunca planeje terminar”.*  
CAROL ANN TOMLINSON

A etapa de implementação do presente módulo envolveu cerca de 30 horas formativas, caracterizadas por atividades síncronas e assíncronas com a finalidade de conduzir o entendimento da abordagem. Foram realizadas duas sessões dos encontros (matutino e vespertino) para cada um dos três encontros síncronos, com média de 2 horas de duração de cada um deles, a fim de atender participantes que trabalhavam nos dois turnos.

Os encontros do módulo de ED ocorreram entre 11 de agosto e 08 de setembro de 2022 com um intervalo quinzenal entre um encontro e outro e foram promovidas atividades teóricas e práticas. O detalhamento dos encontros formativos constituintes da implementação do programa de formação, foram descritos de modo a contemplar:

- ✓ Discussão teórica sobre Ensino Diferenciado durante os encontros formativos;
- ✓ Planejamento e elaboração das atividades práticas: Inventários (instrumentos de avaliação) e planos de aula embasados no Ensino Diferenciado (PLANEDIS).

#### 4.1 ENCONTRO 1 – DIA 11 DE AGOSTO DE 2022

Este foi o primeiro encontro do módulo de ED, e se iniciou com as boas-vindas aos participantes. Logo em seguida retomamos os principais temas estudados no módulo anterior SSMC. Foi informado também sobre os dossiês das nove turmas participantes com os dados do SIEM e os dados de triagem oriundos dos relatórios de Conselho de Classe. É importante pautar esse ponto uma vez que a Escola Alvo tem a cultura de direcionar suas ações pedagógicas a partir da análise desses dados.

Em continuidade a essa prática, as ações do módulo de formação em SSMC foram embasadas originando assim o PLASSMUC com foco exclusivo na turma

Girassol, mas que contribuiu com a gestão da escola no que se refere a implementação de práticas universalistas, a citar o Ensino Diferenciado que presume o 'ensinar a todos e a cada um' no espaço da sala de aula comum. Por fim, foi apresentado o conteúdo e estratégias do programa de formação e as expectativas de resultados.

O quadro 4 apresenta o plano de atividades utilizado para basear o Encontro 1.

**Quadro 4.** Síntese do plano de ensino do primeiro encontro

ATIVIDADE	TÓPICOS	Tempo (min)	Total (min)
BOAS-VINDAS!!!	Mensagem / texto	3	3
I PLANO DE INOVAÇÃO	Socialização do PLASSMUC	10	13
RECAPITULAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Módulos 1 e 2</li> <li>• Planilha de atividades complementares</li> </ul>	5	18
APRESENTAÇÃO DO MÓDULO 3	Partes da Aula 9 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrar os objetivos do módulo e índice da aula</li> <li>• Vídeo</li> </ul>	55	28
BREVE INFORMAÇÕES SOBRE O MÓDULO III	AULA 9- Ensino Diferenciado. Quantidade de aulas síncronas e assíncronas (atividades complementares)	2	30
PARTE- A ABORDAGEM DO ENSINO DIFERENCIADO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o contexto e origem da proposta de ensino diferenciado e as principais referências.</li> <li>• Compreender os princípios de sustentam o ensino diferenciado.</li> <li>• Compreender e identificar os pilares do ensino diferenciado: Avaliação; Fatores de diferenciação; Elementos de diferenciação.</li> </ul>	80	110
CONCLUSÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussões</li> <li>• Combinados para o próximo encontro</li> </ul>	10	120

Fonte: Elaborado pela autora.

Na condução dessa apresentação foi feito um convite provocativo para que a execução das propostas realizadas perpassasse por todas as salas de aula participantes da pesquisa.

Durante esse primeiro encontro houve bastante interação entre os participantes. A aula foi dialogada, o que estimulou os participantes a falarem de suas

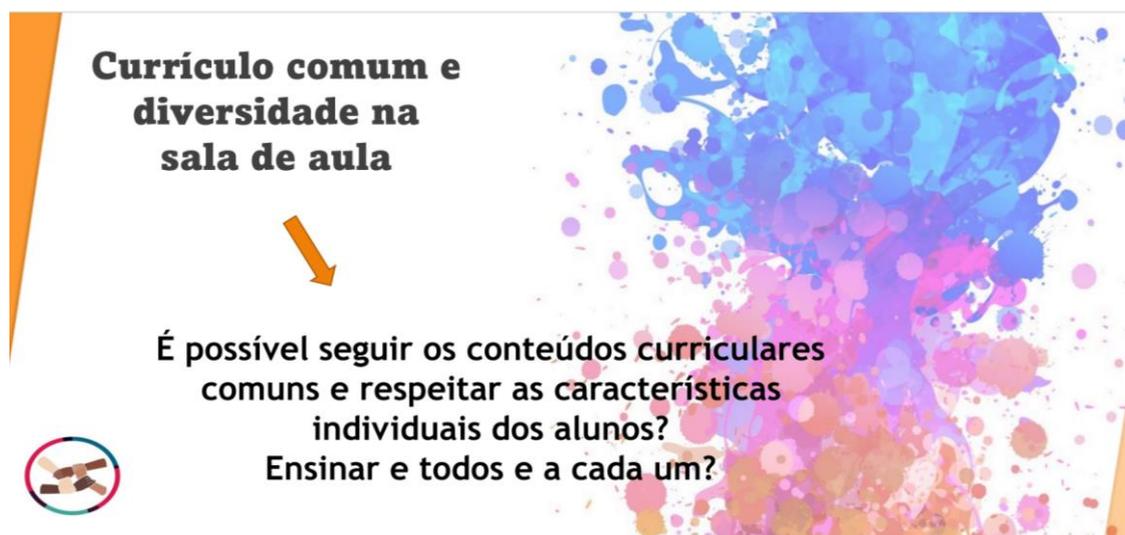
impressões, questionarem e exporem suas demandas sobre o cotidiano de suas práticas pedagógicas.

A aula iniciou com reflexões sobre temáticas que correlacionam os limites do ensino tradicional como fator elementar nos baixos índices acadêmicos, mudanças necessárias nas práticas de ensino para contemplar o contexto da diversidade, bem como discussões sobre currículo foram norteadoras desse espaço formativo.

Para fundamentar e direcionar essa discussão foi disposto um slide com as seguintes indagações: É possível seguir os conteúdos curriculares comuns e respeitar as características individuais dos alunos? Ensinar a todos e a cada um?

Abaixo a Figura 12 apresenta as questões norteadoras da discussão.

**Figura 12.** Currículo comum e diversidade na sala de aula



Fonte: Santos (2018) in GP-FOREESP

Várias questões sobre o currículo foram debatidas, entre elas, a importância de uma base curricular e das possibilidades de flexibilizá-la na rede de ensino em estudo de modo a atender o contexto da diversidade antes existente e agora potencializado pelos efeitos pandêmicos, a considerar como as salas de aula estão mais heterogêneas. Os excertos abaixo trazem alguns dos relatos dos participantes frente a essas provocações.

“O currículo por exemplo, que é determinado para o primeiro ano as vezes não dá para atingir com todos os alunos (...) na minha prática há uma preocupação em adequar, fazer as adaptações, por exemplo,

esse ano eu tenho que adaptar habilidades da educação infantil porque as crianças estão defasadas por conta da pandemia. Então eu acho, acredito que, além de ser muito difícil sim eu acredito nessa possibilidade, estou nessa tentativa há muitos anos, mas completamente eu não consegui atingir, é parcialmente sim”. (Relato da PC7 in A9M)

“Eu acredito que seja possível, mas eu acho que seja muito difícil parece que a gente quer, a gente sabe que existe essa possibilidade, mas na hora que a gente pisa no chão da sala de aula e se depara com vários alunos e várias dificuldades parece que a gente dá aquela travada e não sabe que caminho tomar”. (Relato da CE7 in A9M)

Houve ponderação também sobre a organização do currículo base, problematizaram como a falta de participação da comunidade escolar, principalmente pais/responsáveis e alunos, durante sua elaboração implica no quanto esse currículo não reflete a realidade da maioria dos alunos.

Abaixo, estão dispostos alguns trechos pertinentes a essa discussão.

“(…)seria um desafio, mas adequar é possível, porém acredito ser necessário um trabalho em colaboração para somar recursos e estratégias”. (Relato da PE9 in A9M)

“a última pergunta é ensinar a todos e a cada um? Então existem autores que vão dizer que só é possível ensinar para todos quando todos participam da formulação desse currículo. É possível parcialmente, porque nós temos ainda questões a enfrentar que fogem da nossa realidade”. (Relato da CE2 in A9M)

Outros pontos de discussão sobre o currículo foram abordados e debatidos entre os participantes, o de que o mesmo pode favorecer certas culturas em detrimento de outras, resultando na desvalorização da diversidade. Importantes observações foram feitas, argumentando que o currículo não deve ser modificado devido à diversidade na sala de aula, para não comprometer a qualidade educacional.

Em vez de focar nos alunos com dificuldades de aprendizagem, é necessário repensar as práticas de ensino para atender a todos os alunos, direcionando o planejamento educacional para identificar e fortalecer as habilidades e potencialidades individuais (Tomlinson, 2001).

A aula centralizou-se no objetivo de contribuir com os participantes na compreensão do conceito, origem, fatores e elementos do Ensino Diferenciado, de modo a abordar como essa inovação pedagógica pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem em salas de aulas heterogêneas.

Foi abordado o conceito do ED de Tomlinson (2001) em que trata-se de uma filosofia com princípios, ideologia e valores de ordem pedagógica que orienta a organização do ensino para turmas heterogêneas, de forma a potencializar ao máximo o aprendizado de todos os alunos. Discutiu-se, em sequência, sobre a importância da avaliação no processo de diferenciação do ensino, de modo a conceber o ED como um processo cíclico que perpassa por conhecer os alunos e responder com diferenciação.

Nesse contexto, foram apresentados os fatores de diferenciação, níveis de preparação, interesse e perfil de aprendizagem dos alunos, baseados em Tomlinson (2001). Na interlocução esses fatores foram pontuados como imprescindíveis para o planejamento de aulas em contextos diversos, uma vez que através deles há a possibilidade de 'conhecer os alunos'. Foram apresentados os elementos de diferenciação conforme Tomlinson (2001), que os divide em: conteúdo, processo e produto. E foram dispostas também bases teóricas que somatizam com esse processo de conhecer e diferenciar o ensino.

Foram explorados os tipos de agrupamentos: habituais, cooperativos, capacidade/ aptidão, desempenho e flexíveis. Nesta ocasião houve interlocução dos participantes sobre suas compreensões e ou conceitos de cada tipo de grupo e como costumavam organizar esses agrupamentos em sala de aula, conforme excertos a seguir.

“Eu realizo sempre trabalho em grupos, depende da atividade a ser realizada, e os feitos os agrupamentos são feitos, às vezes, faço grupos produtivos (...)” (Relato da PC1 in A9M)

“nós fazemos em atividade em grupo duas três vezes por semana, eu priorizo principalmente o dia que eu tenho o apoio da moça que trabalha no projeto aprendendo sempre, que é uma ótima profissional e varia de acordo com o objetivo da habilidade, então se for para desenvolvimento da escrita eu faço agrupamentos educativos por nível de hipótese de escrita, se eu quero que a criança bem que naquele gênero, no conteúdo eu ponho como um amiguinho escriba, depois eu ponho ele para apresentar oralmente a atividade, eu faço o rodízio por estações (...)” (Relato da PC7 in A9M)

“Olha eu trabalho muito, faço trabalho em grupo, às vezes em grupo, em duplas produtivas, em trios, vai depender do objetivo da atividade, do conteúdo que eu vou trabalhar e então eu vou está pensando no nível de escrita que os alunos estão, hora no interesse deles pela atividade, então assim tudo depende do que vou ensinar, do objetivo que quero alcançar, para isso é claro a gente tem que ter conhecimento grande, sobre o perfil de cada criança, mas assim é um trabalho que eu procuro está sempre fazendo na sala de aula porque eu acho muito produtivo”. (Relato da PC4 in A9T)

Durante a exposição e discussão os agrupamentos flexíveis foram apontados como um dos princípios de base para implementação do Ensino Diferenciado.

Após a exposição e discussões sobre os temas abordados na aula sugeriu-se às professoras regentes que pensassem em suas realidades de sala de aula e com a colaboração dos demais participantes evidenciassem situações de como implementar os princípios do ED em seus planejamentos, a considerar o currículo que já efetivavam na rede de ensino.

Neste dia também foi anunciado que através da formação as professoras participantes seriam incentivadas a elaborar um plano de aula que abrangessem os conteúdos teóricos aprendidos durante a formação sobre ED fazendo com que futuramente os participantes colocassem em prática a aula elaborada.

#### 4.2 ENCONTRO 2 – DIA 25 DE AGOSTO DE 2022

O segundo encontro formativo, cujo conteúdo foi sobre o Ensino Diferenciado baseado em agrupamentos flexíveis nas aulas de leitura e escrita, iniciou com a apresentação dos objetivos da aula que eram o de contribuir com os participantes na compreensão de dois princípios do ED: a avaliação e os agrupamentos flexíveis. Em adição expomos o plano de trabalho constando todas as atividades que foram desenvolvidas naquela oportunidade.

O quadro 5 apresenta o plano de atividades do Encontro 2.

**Quadro 5.** Síntese do plano de ensino do segundo encontro

ATIVIDADE	TÓPICOS	Tempo (min)	Total (min)
APRESENTAÇÃO DOS OBJETIVOS DO MÓDULO E DA AULA 1	Demonstrar os objetivos do módulo e da aula.	3	3
RECAPITULAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Módulos anteriores.</li> <li>AULA 9 – revisar conceitos do Ensino diferenciado.</li> <li>Vídeo <a href="https://www.youtube.com/watch?v=8BVvImZcnkw">https://www.youtube.com/watch?v=8BVvImZcnkw</a></li> </ul>	10 5	18
PARTE- A Introdução: Discussão sobre os tipos de agrupamentos constituídos em sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ensino Diferenciado e grupos flexíveis.</li> <li>Diferenças entre grupos produtivos x grupos flexíveis.</li> <li>Nomenclaturas adotadas na literatura internacional: pequenos grupos, grupos diferenciados e grupos flexíveis.</li> </ul>	10	30
PARTE- B Ensino Diferenciado/Agrupamentos flexíveis nas aulas de leitura e escrita.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concepções de leitura e escrita.</li> <li>Avaliação (inventários) para os agrupamentos.</li> <li>Modelos de inventários de engajamento, inventário de interesse e registros.</li> <li>Tipos de Grupos flexíveis para as aulas de leitura: conferências individuais, aulas de estratégia, clubes de livros.</li> <li>Procedimentos de leitura e escrita em grupos flexíveis.</li> </ul>	40	70
PARTE C- ATIVIDADE PRÁTICA – AGRUPAMENTOS FLEXÍVEIS/ Ler e Escrever- atividades: escolher um gênero textual- Conto 1º ano, Reportagem 2º ano, Carta 3º ano.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Casos de ensino/proposta de atividade do Ler e escrever (gênero textual) - 3 grupos, cada um irá propor uma atividade com agrupamentos flexíveis firmados nos critérios de diferenciação.</li> </ul>	35	105
CONCLUSÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Síntese/ apresentação da atividade.</li> </ul>	15	120
Combinados para o próximo encontro	Atividades complementares: Solicitar o planejamento de uma aula/setembro. Solicitar avaliação dos perfis de aprendizagem dos alunos/ das 9 turmas.	5	120

Fonte: Elaborado pela autora

De forma breve foi realizada a recapitulação dos módulos anteriores e foram revisitados os principais conceitos acerca do ensino diferenciado vistos no encontro anterior. Nessa ocasião, os participantes argumentaram de forma positiva sobre o conteúdo exibido e correlacionaram alguns pontos às suas práticas em sala de aula.

“um ensino a todos mas respeitando o percurso individual de compreensão do aluno”. (Relato da CE3 in A10M)

“o ensino diferenciado consiste em adequar métodos, técnicas e materiais às necessidades dos alunos respeitando o seu ritmo de aprendizagem”. (Relato da CE5 in A10M)

“a diferenciação abarca a questão do conteúdo, do processo, do produto, da estruturação da sala, mas assim, eu fiquei pensando em prática mesmo, eu acho que eu nunca vi um funcionamento de um ensino diferenciado em sala de aula (...) cada aluno tem a sua especificidade, a sua singularidade, mas como eu faço isso num coletivo com 25 alunos, sozinha?” (Relato da FN3 in A10M)

Foi retomada a discussão sobre a importância da avaliação no processo de ED, assim expôs-se sobre a avaliação planejada, sistemática, com registros, destacando que geralmente na prática, o professor realiza avaliações, porém sem critérios intencionais de forma assistemáticas. Outro ponto de discussão se deu sobre como distinguir adaptação curricular e os processos de diferenciação postulados pelo ED e como se pode iniciá-lo.

Para complementar as discussões foi exibido um vídeo que demonstrava múltiplas possibilidades de como planejar o ensino de modo a contemplar os vários perfis de aprendizagem, níveis de prontidão e interesses, e também como diferenciar o ensino a partir dos agrupamentos flexíveis, temática a ser tratada durante o encontro. Aproveitando a oportunidade os participantes foram questionados sobre como organizavam os alunos para atividades realizadas em grupos, o que suscitou em diversas respostas.

“realmente os agrupamentos são feitos de acordo com, o que o aluno sabe, a proficiência, aquele que lê um pouco melhor ajuda aquele que tem dificuldade e às vezes a gente acaba escolhendo pelo que eles gostam de ler e aí a gente faz o agrupamento pelo que eles gostam de ler, formamos os grupos, uns lê gibi, outros leem outro tipo de texto, pegam os livrinhos da sala, é isso”. (Relato da PC9 in A10M)

“eu vou ser bem franca, essa questão dos agrupamentos, pelos interesses individuais e o estilo de aprendizagem realmente não faz parte da nossa prática, é uma coisa intuitiva, nós podemos perceber, até fazer, colocar ele, é, mas não é uma, prática do planejamento, é mais pelo nível de proficiência mesmo, que são os encaminhamentos do Ler e Escrever, do EMAI que nós trabalhamos”. (Relato da PC7 in A10M)

Em sequência, foram apresentados e debatidos os conceitos e tipos de agrupamentos, de modo a estabelecer as diferenças entre os agrupamentos flexíveis previstos no ED e outros comumente organizados em rotinas de sala de aula. A Figura 13 expõe os diferentes tipos de agrupamentos apresentados.

**Figura 13.** Tipos de agrupamento



Fonte: Elaborada pela autora

Em seguida trabalhamos a caracterização e ampliação de conhecimentos sobre agrupamentos flexíveis/ diferenciados e a elaboração de uma atividade de leitura/escrita no uso de agrupamentos flexíveis. Nesta ocasião, com base nas discussões e nas análises dos dossiês das turmas participantes da pesquisa, ora descritos neste relatório, acordou-se que as atividades práticas, inventários e planos de aula, previstos seriam elaborados no componente curricular Língua Portuguesa.

De modo a preservar o currículo base e as concepções destes pelos participantes da pesquisa, buscou-se dialogar sobre as concepções de alfabetização e letramento orientadas na rede de ensino. Para isso, o conteúdo do programa de formação foi fundamentado na perspectiva de letramento de Soares, acrescido do referencial teórico de ensino de leitura e escrita de Serravallo, Fox e Hoffman na perspectiva do ED de Tomlinson.

Nesta perspectiva foram abordados os conceitos de Alfabetização equilibrada que envolvem métodos, estruturas de ensino e quantidade de apoios que os professores utilizam para favorecer a independência dos alunos (Serravallo, 2010). Baseados no conceito de Equilíbrio de Vygotsky e de como os professores podem gerenciar suas turmas de modo a provocar protagonismo / engajamento nos alunos

através dos grupos flexíveis. Neste ponto, foram apresentados modelos de como o professor organiza os apoios dentro dos grupos para equilibrar o processo de letramento. Abaixo a Figura 14 sugere um modelo de inventário para apoios nos grupos.

**Figura 14.** Inventário de Apoios

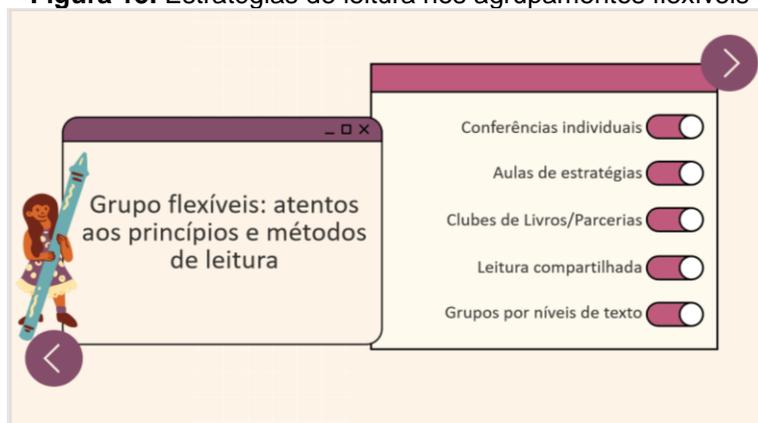
<b>Apoios e AndAIMES- Liberar Apoios</b>			
Nome dos Alunos	Segunda-feira 04/11	Quarta-feira 06/11	Segunda-feira 11/11
José	Suporte Pesado	Suporte Médio	Suporte super leve-novo livro
Melissa	Suporte Pesado	Suporte Médio	Suporte super leve-novo livro
Rodrigo	Suporte Pesado	Suporte Médio	Suporte super leve-novo livro
Athos	Suporte Leve	Suporte super leve-novo livro	Não está em grupo

Fonte: SERRAVALLO (2010, p. 120)

Fonte: Elaborado pela autora

Conceitos de princípios de leitura nos grupos flexíveis como: corresponder individualmente ao gosto de leitura de cada aluno, valorizar o tempo, o volume e a variedade de leitura, seguir estruturas e rotinas previstas, ensinar estratégias para que se tornem leitores proficientes e habilidosos e ensinar para uma leitura independente. Neste contexto foram também apresentadas estratégias de como aperfeiçoar os princípios para o ensino de leitura e escrita na prática, para contribuir com a compreensão dos participantes. A Figura 15 expõe o que foi explorado.

**Figura 15.** Estratégias de leitura nos agrupamentos flexíveis



Fonte: Elaborado pela autora

O princípio da avaliação também foi elemento de estudo neste encontro. Vários modelos de inventários (instrumentos avaliativos) foram apresentados no sentido de apontar como a avaliação somada a estratégia dos agrupamentos flexíveis contribuem com o ensino de leitura em contextos de diversidade. Abaixo a Figura 16 demonstra os modelos de inventários apresentados aos participantes.

**Figura 16.** Inventário de engajamento e inventário de interesse de leitura



Fonte: Elaborado pela autora

Durante a apresentação e discussão da importância do planejamento e elaboração dos inventários como facilitadores da organização dos alunos nos agrupamentos flexíveis (Serravallo, 2010), os participantes expuseram suas impressões e possíveis dificuldades para executar de forma plena uma proposta de atividade na estrutura do ED tendo como princípios norteadores a avaliação em sua forma prévia, além de conhecer os alunos por meio de inventários e dos limites que teriam para realizarem os registros durante a execução das propostas nos agrupamentos flexíveis, de modo que ponderaram o tempo disposto para isso como principal desfavorecedor, porém afirmaram que a proposta é inovadora e que iriam iniciar a implementação.

Os excertos abaixo remetem a este momento.

“então eu acho que vai ser muito importante a gente começar a observar e a registrar, então todas essas planilhas, essas tabelas, acho que vão ser muito importantes pra gente conhecer o nosso aluno e mudar nossa prática, os agrupamentos produtivos a gente está craque agora vamos para os grupos flexíveis, vamos treinar”. (Relato da PC7 in A10M)

“Eu fiquei pensando também nessa questão das anotações e assim o que me intrigou foi essa questão do tempo, do quanto que o professor vai fazer”. (Relato da FN3 in A10M)

“sobre os agrupamentos a gente consegue fazer do jeito que está sendo proposto e muitas vezes a gente já realizou de uma certa forma não como

vocês estão explicando agora que a gente vai aprendendo vai aprimorando mas os agrupamentos eu acho que não é tanto problema agora a questão da leitura é como a PC5 falou para mim é tudo muito novo essa questão de estar trabalhando desta forma de leitura em grupos monitoramento, família, anotações, é uma didática que a gente precisa ter tempo para planejar, ter ajuda, porque o professor na classe de aula sozinho não vai conseguir ele vai sempre ter que ter um apoio na sala de aula apoio da direção da Coordenação para estar organizando esses livros para estar organizando o ambiente o espaço Então tem que ser mesmo um trabalho em grupo da escola tem que ser o colaborativo(...)eu preciso estudar bem essas estratégias para poder aplicar porque até agora eu ainda não fiz esse trabalho confesso, é muito novo para mim eu não tenho essa experiência ainda”. (Relato da PC2 in A10T)

Para finalizar, uma proposta de atividade prática foi disposta. Essa proposta previa três momentos de elaboração, implementação e socialização no encontro formativo seguinte. Como requisito orientava que em grupo, observando as turmas envolvidas na pesquisa, os participantes da formação elaborassem duas avaliações/inventários. Um para identificar os interesses de leitura e escrita e outra para identificar as preferências ou estilos de aprendizagem em leitura e escrita dos alunos. Para o momento de socialização das propostas foi orientado que cada grupo apresentaria os inventários (avaliações) elaborados e declarações de como ocorreu a experiência em sua sala de aula.

#### 4.3 ENCONTRO 3- DIA 08 DE SETEMBRO DE 2022

A terceira aula do programa de formação teve como tema “Ensino Diferenciado: Planejando aulas de leitura e escrita”, cujo os objetivos foram: Demonstrar como os inventários de avaliação propostos pelo ensino diferenciado contribuem com as aulas de leitura e escrita; Elaborar colaborativamente um plano de aula em leitura e escrita na perspectiva do Ensino Diferenciado a partir do caso de ensino da turma Girassol. Em seguida, fez-se uma retomada sobre os conceitos abordados ao longo dos encontros anteriores, a considerar os fatores e elementos de diferenciação, grupos flexíveis e avaliação (inventários).

Os conteúdos desse encontro consistiram em reforçar a elaboração dos planos de aula que os participantes deveriam elaborar como atividade final do programa em ED. O quadro 6 mostra a síntese do plano do encontro 3.

**Quadro 6.** Síntese do plano de ensino do terceiro encontro

ATIVIDADE	TÓPICOS	Tempo (min)	Total (min)
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Do módulo e da aula 11</li> </ul>	2	2
RECAPITULAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>AULA 10 – revisar conceitos do Ensino diferenciado/ Agrupamentos flexíveis- Inventários de avaliação.</li> </ul>	10	12
APRESENTAÇÃO DA AULA 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Partes da Aula 11</li> </ul> Vídeo- Station Rotation: Differentiating Instruction to Reach All Students. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Kg38A1qgYiE">https://www.youtube.com/watch?v=Kg38A1qgYiE</a>	35	20
PARTE- A Atividade proposta – inventários de avaliação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Socialização das atividades realizadas pelos cursistas.</li> </ul>	35	55
PARTE- B Casos de Ensino na perspectiva do Ensino Diferenciado.	Experiências /casos de ensino em ED.	20	75
PARTE C- ATIVIDADE PRÁTICA – PLANEJAMENTO COLABORATIVO/ CHUVA DE IDEIAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caso de ensino da turma Girassol / Planejamento de aula.</li> </ul>	40	115
CONSIDERAÇÕES/ COMBINADOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade Complementar/ Produto final;</li> <li>Avaliação do módulo.</li> </ul>	5	120

Fonte: Elaborado pela autora.

Como forma de estimular as discussões foi exibido o vídeo, ‘Station Rotation: Differentiation Instruction to Reach All Students’, que apresentava o contexto de uma sala de aula em que o ensino estava organizado em agrupamentos flexíveis. As discussões circundaram nos aspectos, inclusive na nomeação que os participantes deram a estes agrupamentos, o que a partir desse momento preferiram usar a expressão estações de ensino.

“quando eu estava em sala de aula, eu não sabia que esses grupos eram chamados de estações (risos) eu falo que tudo a gente vai aprendendo

a dar nome, era um conhecimento empírico, a gente ouvia e tentava fazer, eu planejava, adorava trabalhar com essas estações sempre em grupos. (...) Olha quanta aprendizagem, porque são formas diferentes de se trabalhar o mesmo conteúdo, foi um foco que eu não tinha, estou abrindo os olhos para essa realidade”. (Relato da CE3 in A11M)

“Então o que mais me chamou atenção foi a questão do tempo, porque eu trabalho com estações na minha turma, pelo menos de 15 em 15 dias. (...) Então o que eu percebi é que os alunos do vídeo já têm o hábito de trabalhar com estações, acho isso bacana, e meus alunos já tem esse certo comportamento, essa independência, já a questão do tempo é uma dificuldade pra mim”. (Relato da PC7 in A11M)

“(...) agora que eu vi essa questão da estação, então me chamou a atenção, por quê? Porque monta os grupos com recursos diferenciados, cada grupo de uma forma e as crianças que vão rodando. Então uma vez nós tivemos um projeto, mas o professor que rodava. Então eu me coloquei no lugar da criança, é para o professor é muito trabalhoso, claro. Mas a hora que eu me coloquei no lugar da criança e fiquei me imaginando como que seria prazeroso(...) eu acho que assim dá um bom resultado, é atrativo, é motivador, mas a gente precisa se preparar bastante”. (Relato da PE5 in A11T)

“a gente faz isso, divide em grupo pra trabalhar, mas é a gente que se movimenta né e eu tive uma certa dificuldade, eu acho que hoje ficou bem claro pra mim esse trabalho das estações e da movimentação (risos), tenho que admitir hoje ficou 100% claro e eu tinha algumas dúvidas sobre como realizar, mas o que eu gostei muito foi essa mudança de recurso em casa mesa, eu acho que isso é muito realmente interessante para as crianças e o tempo determinado. (...) Muito bom isso. Gostei, aprendi mais um pouquinho hoje”. (Relato da PC5 in A11T)

Outros aspectos foram discutidos, a citar, como engajar os alunos, possibilidades de implementar várias atividades ao mesmo tempo, como organizar as atividades a partir das estações, assim como houve relatos de experiências nesta perspectiva.

Como estava previsto para este encontro, houve também a socialização dos participantes em relação a tarefa prática sobre a elaboração e implementação dos inventários de interesses e preferências de aprendizagem. Os participantes fizeram relatos e apresentaram vídeos e fotos destes momentos. Abaixo relatos das professoras sobre a experiência com a implementação dos inventários.

“foi muito gostoso, a gente dividiu a sala em uns cantinhos com os temas diferenciados já tudo preparado na biblioteca eles ficaram encantados, ficaram muito agitados. E aí nós dividimos em grupos e eu fui apresentar as crianças o que era, fizemos oralidade, perguntamos o que que é, as revistas, os jornais, então a gente foi cantinho por cantinho apresentando cada espaço e o que tinha ali. Depois nós marcamos o tempo. Cada um que pegava, explorava, e o maior foco foi no gibi e nos literários mesmo, contos de história, teve alguns que olharam os outros e teve uma menina que foi até a revista, jornal. Então um lia junto e depois na hora de trocar lia com o outro também, então eu achei muito interessante essa parte que eles foram um

ajudando o outro, o companheirismo, a colaboração mesmo com o colega. De modo geral gostei muito disso gente, nós vemos que para as crianças é uma experiência muito gostosa, estão pedindo pra ir de novo e foi muito válido”. (Relato da PC6 in A11T)

“eu fiz essa atividade em três momentos, o primeiro momento eu não tirei foto não, mas foi o dia que a gente foi na biblioteca, eu mostrei cada cantinho de cada gênero, de cada portador textual e expliquei quais eram os gêneros que tinham ali, quais eram os portadores, porque que era aqueles portadores, expliquei tudo. E também expliquei pra eles que no próximo dia a gente voltaria lá pra eles escolherem um livro de preferência deles, então eles observaram, passaram olhando os cantinhos, como que era os livros e tudo mais. No segundo dia, no segundo momento, eu deixei/ mandei que eles sentassem não escolhi assim por/ a vontade, eu não pedi pra que eles sentassem assim por grupos que eu tivesse programado não, deixei eles sentarem do jeito que eles queriam, que é do jeito que eles estão aí na foto. Então eu montei cada grupinho que estava mais ou menos ali, deixava ir escolher qual o livro de sua preferência. Eu tive assim, crianças que escolheram gibis, os literários, foram assim os prediletos deles. Mas teve muita criança, 5 crianças que foram nas revistas infantis, e dicionário, teve bastante interesse por dicionário e também pela bíblia e Jornal. A questão dos interesses, eu gostei porque a gente está acostumada a mandar livrinhos pra casa pra ler ou se não dá algum momento ali, mas ai a gente pega o mesmo gênero pra todas as crianças. Então eu senti assim que eles descobriram, discutiram ‘olha aqui esse livrinho aqui, é de lenda’, ‘esse daqui é o que é’, sabe? Então eu senti também que eles sabem identificar alguns gêneros, porque a gente fala, todo gênero que eu leio, eu falo, e eu gostei bastante da atividade, fiquei bem assim satisfeita com a realização da atividade”. (Relato da PC2 in A11T)

“Então eu fiz individual, eu fui perguntando pra cada um qual era o tipo de texto. Eu fiz em três momentos, no primeiro momento que foi o inventario, eu fui perguntando para eles, qual tipo de texto, o que que eles gostavam de ler, qual era a leitura preferida deles. Então teve de tudo, teve piadas teve quadrinhos, contos de fadas, informações, mas o que ganhou mesmo foi aventuras. Que eles gostavam de ler as aventuras. E no segundo momento eu disponibilizei pra eles. (Relato da PC8 in A11T)

Mais informações sobre a elaboração e implementação dos inventários são descritos no capítulo V dessa dissertação.

No intuito de contribuir com os encaminhamentos de elaboração dos planos de aula, experiências de um programa de formação em ED foram apresentadas e discutidas. Durante a exposição dessas experiências houve interlocução dos participantes no sentido de ampliar suas compreensões.

Para este encontro uma proposta de elaboração de um plano baseado no caso de uma das turmas foi orientada, a ideia era um *brainstorming*, em que todos os participantes colaborariam. Porém como as discussões anteriores alongaram-se a proposta de atividade prática deste encontro foi reprogramada

para contar como atividade complementar e ser postada no ambiente virtual do *Google Classroom*.

Para a elaboração e implementação dos planos de aula foi necessário organizar os participantes da pesquisa em grupos. Cada grupo contemplou a participação de uma professora regente, assim nove grupos foram formados, de modo intencional para somar com as professoras em sua maioria cada grupo tinha, um coordenador pedagógico, uma fonoaudióloga, uma professora do AEE, uma psicóloga e uma professora de apoio pedagógico.

A Figura 17 a seguir mostra como os grupos estavam formados.

**Figura 17.** Formação dos grupos- elaboração e implementação dos planos de aula

ESCOLA ALVO		
GRUPOS DE ESTUDO PLANO DE AULA ENSINO DIFERENCIADO		
Equipe 1 VESPertino PC4 1º ano	Equipe 2 VESPertino PC2 2º ano	Equipe 3 VESPertino PC6 2º ano
PS3 PE6 PE1	CE5 PD2 PS2	PE4 CE2 PS1
Equipe 4 VESPertino PC5 3º ano	Equipe 5 VESPertino PC8 3º ano	Equipe 6 MATUTINO PC7 1º ano
CE7 PE8	PE3 CE1 PE5 CE9	FN3 PE9 CE8 GME
Equipe 7 MATUTINO PC3 3º ano	Equipe 8 MATUTINO PC9 3º ano	Equipe 9 MATUTINO PC1 3º ano
CE3 PE2 PD4	PE7 FN1 CE6	FN2 PD3 CE4

Fonte: Elaborada pela autora em colaboração com a CE3

Conforme encaminhamentos anteriores, nove planos de aula com base nos conhecimentos em ED adquiridos até então foram encaminhados. A elaboração se deu de forma assíncrona e durante este percurso houve a desistência de uma das professoras, fato que necessitou de reorganização fazendo com que os participantes do seu grupo fossem realocados nos demais grupos. A partir da resolução desse obstáculo, estabeleceu-se oito grupos em ação e para proceder com a elaboração e implementação grupos de *WhatsApp*

foram formados com a finalidade de acolhimento às dúvidas tanto sobre os encontros formativos síncronos, quanto para elaboração das atividades assíncronas, sendo assim, de início eles não tiveram objetivo direto de coleta de dados.

Os planos de ensino foram elaborados inicialmente, em colaboração, pelos participantes da pesquisa da Escola Alvo (coordenadora, professoras, profissionais de apoio e Professoras do AEE) e em seguida disponibilizados respectivamente nos grupos de *WhatsApp*, para que os demais participantes que compunham as equipes pudessem contribuir. Desse modo, houve bastante sugestão e participação durante a elaboração dos planos e implementação destes em sala de aula. Mais informações sobre essa etapa são descritas no capítulo a seguir.

## CAPÍTULO V

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para relatar os resultados obtidos foram organizadas duas categorias de análise, a primeira visando analisar a apreensão dos princípios do ED e aplicação desses princípios em um plano de aula pelos participantes, e a segunda descreve e analisa a avaliação que eles fizeram do programa de formação. A categoria 1 foi denominada de “Princípios de Ensino Diferenciado” e está dividida nos seguintes tópicos.

- Princípio da avaliação - em que são discutidas a compreensão e a aplicabilidade dos inventários de avaliação durante a elaboração dos planos de ensino desenvolvidos pelos participantes. Nesta etapa pautou-se a análise no uso pelos professores de instrumentos de avaliação/inventários, no intuito de investigar os interesses, perfil de aprendizagem e nível de preparação dos alunos.
  
- Agrupamentos flexíveis uma estratégia de prática de ensino inovadora - análise buscou verificar a existência de inovações nas práticas pedagógicas dos professores participantes, a partir dos relatos e reflexões desses. Bem como, na formação dos agrupamentos flexíveis para as aulas de leitura e escrita.
  
- Responder com Diferenciação - como os fatores e elementos de diferenciação foram combinados na elaboração dos planos de ensino, a partir do registro escrito do próprio documento disposto pelos oito grupos de participantes, bem como analisasse nesta categoria o processo de execução dos planos a partir dos registros de vídeos, fotos, relatos e conversas nos grupos de *WhatsApp*.

A categoria 2 foi denominada de “Avaliação do Programa de Formação”.

Nela descrevemos a avaliação do módulo de Ensino Diferenciado, como a formação foi descrita e discutida pelos professores no desenvolvimento e a

implementação do módulo de Ensino Diferenciado do programa de formação. A análise buscou verificar a existência de engajamento, aprendizagem e inovações nas práticas pedagógicas dos professores participantes, a partir dos relatos e reflexões durante os grupos focais, questionário de avaliação final do programa de formação módulo em Ensino Diferenciado e questionário final do programa direcionado aos coordenadores e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

## 5.1 PRINCÍPIOS DO ENSINO DIFERENCIADO

O Ensino Diferenciado requer um planejamento que leve em conta as características individuais de cada aluno e neste sentido a avaliação ocupa um espaço notável na prática de conhecer os alunos e responder com diferenciação. Para Santos (2021) o processo de diferenciação é contínuo, pois conhecer os alunos permitirá que o professor responda com diferenciação, que tenha ainda mais conhecimentos sobre os alunos e possa reorientar todo o processo. Assim, a avaliação contínua constitui uma parte crítica do ensino e os professores devem avaliar constantemente e consistentemente os alunos para combiná-los com os textos certos e criar oportunidades de ensino para toda a classe (Serravallo, 2010).

Tomlinson (2001) defende a ideia de compor pequenos grupos para orientações individuais com base nas avaliações das necessidades e pontos fortes dos alunos para entender quais os efeitos que a instrução agrega na aprendizagem. No ED, de acordo com a autora, a avaliação deve obedecer a um processo cíclico, em que a aprendizagem do aluno precisa ser avaliada constantemente, bem como é necessário que o planejamento com foco na avaliação seja dotado de intencionalidade, de modo que documentos e registros sejam produzidos para proposição de refinar o processo avaliativo.

Assim, a partir da teoria dois pontos devem ser abordados na prática do ED que são as estratégias utilizadas pelos professores para conhecer seus alunos (Tomlinson, 2001) e como eles utilizam essas informações para compor agrupamentos flexíveis (Serravallo, 2010). No tópico a seguir descreveremos como as professoras avaliaram os alunos de suas turmas.

### **5.1.1 Avaliar para conhecer os alunos**

Os instrumentos de avaliação elaborados e aplicados nesta etapa foram os condutores das ações engendradas para cada turma, descrito nos respectivos planos de aula. Ao planejarem suas aulas de leitura e escrita os professores procuraram aprofundar seus conhecimentos sobre os instrumentos de avaliação conforme apresentado a eles no Encontro 2, o que constituiu a primeira ideia de um planejamento embasado nos princípios de diferenciação.

Marcuschi (2008) aponta que o suporte textual compreende um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente ao processo de fixação do gênero materializado como texto. Assim, para verificar os interesses de leitura dos alunos foram disponibilizados diversos suportes textuais, para avaliar e registrar as preferências dos alunos a partir do inventário. Como opções foram oferecidos gibis, livros literários, jornais, revistas infanto juvenis, dicionários, bíblia, e revistas variadas.

No Inventário I as professoras registraram as preferências dos alunos, e para refinar os interesses de leitura os mesmos inventários foram reaplicados, mas, apenas com os portadores textuais mais escolhidos pela turma, denotando como maior número de interesses: os gibis, livros literários, e revistas infanto juvenis.

Durante essa etapa observações foram realizadas e um terceiro inventário foi implementado: o de engajamento de leitura. Os registros foram feitos durante os momentos de leitura realizados, assim foi possível conhecer os alunos e dizer como estes aprendiam e como preferiam demonstrar suas aprendizagens. De acordo com Serravallo (2010), quanto mais exato e cuidadoso o professor for com a avaliação, observações e registros, mais fácil será a formação dos agrupamentos flexíveis e mais fácil será seu gerenciamento, no sentido de beneficiar todos os alunos.

Inventários de interesse e de estilo de aprendizagem foram elaborados por todas as professoras das turmas participantes da pesquisa em colaboração com a coordenadora pedagógica e professoras de apoio. Em alguns grupos os

inventários foram alterados a partir das sugestões de outras equipes do qual a professora regente fazia parte. Durante o desenvolvimento e aplicabilidade dos inventários nas salas de aula, verificou-se uma movimentação intensa nos grupos, a colaboração entre os pares que foi elevada e o nível de satisfação das professoras foi notado, fato que se comprova com relatos e fotos durante a execução da proposta.

A Figura 18 abaixo ilustra o registro fotográfico feito por uma das professoras.

**Figura 18.** Conferências de leitura - Aplicação dos inventários de interesses



a. Diferentes opções suportes textuais são oferecidos



b. Os alunos exploram os textos



c. Escolhem seus preferidas



d. E se sentam para ler

Fonte: Arquivo da CE3 da escola-alvo.

No Inventário I e no Inventário II vemos os interesses de leitura dos alunos e os momentos de leitura dos e com os alunos e da avaliação de acordo com as questões relativas ao engajamento e desempenho de leitura.

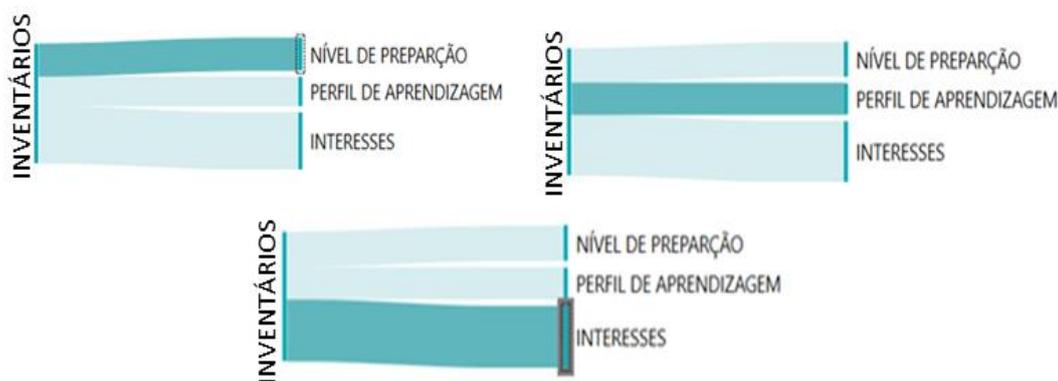
A Figura 19, abaixo, ilustra um inventário de interesses preenchido por uma professora que observou sua turma durante a conferência de leitura.



Para Serravallo (2010), quando os alunos escolhem seus próprios materiais de leitura eles tendem a ler mais e as conferências em pequenos grupos são orientadas por materiais de leitura selecionados por eles. Para explicitar a importância dada pelas professoras participantes a aplicação dos instrumentos que as auxiliassem a conhecer os alunos, alicerces do Ensino Diferenciado, foram utilizados os Diagramas de Sankey para analisar os planos. Esse diagrama demonstra a magnitude do dado “Uso de inventários” e a relação e intercorrência com os códigos: Interesses, Nível de preparação e Perfil de aprendizagem, presentes nos Planos de Fomento ao Ensino Diferenciado (PLANEDIS) elaborados para cada turma. Observa-se bastante coincidência no gráfico da Figura 20 que analisa dados de três planos, havendo a preponderância do código Interesses, pois quanto maior a área da célula, mais intensa é a sua frequência nos planos.

Em relação aos índices quantitativos foram contabilizadas 50 citações com menção ao código “Interesses” nos planos, uma vez que este está interrelacionado com a motivação para o uso dos inventários, que era o de mapear as preferências dos alunos.

**Figura 20.** Inventários e Fatores de Diferenciação



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados analisados no ATLAS.ti

Quanto aos demais códigos que compõem o diagrama, temos o Nível de Preparação, que teve 47 citações, e o Perfil de Aprendizagem 14 citações no conjunto dos nove planos de aula. Para ilustrar, alguns dos trechos dos PLANEDIS foram extraídos os trechos abaixo apresentados.

“Para a aplicação da proposta da AED serão utilizados **agrupamentos flexíveis** com base nas **necessidades de**

**aprendizagem individuais e interesses** coletivos dos alunos” (PLANEDI 1).

“Selecionar os temas a partir de inventários de **interesses** dos alunos. (realizado em sala previamente)” (PANEDI 5).

“Os agrupamentos serão por **níveis de preparação**. Garantimos o **nível de interesse** da maioria dos alunos pelo gênero literário observado pelo **inventário de leitura**. Os **estilos de aprendizagens** serão garantidos na **diferenciação de recursos** utilizados nas estações de ensino: **auditivos, visuais, cinestésicos e orais**” (PLANEDI 6).

“Para elaboração do plano considerei os **inventários de leitura** que fizemos anteriormente, o **interesse** maior foi por obras literárias” (PLANEDI 7).

Em relação a coocorrência desses mesmos códigos, a Figura 14 demonstra que das 31 citações referentes ao código inventário, coexistiram 48 coocorrências com os códigos: interesses (49 citações e 23 coocorrências), nível de preparação (47 citações e 13 coocorrências) e perfil de aprendizagem (30 citações e 12 coocorrências).

Os dados da ocorrência dos inventários para conhecer os alunos e identificar suas características individuais foram então cruzados, dessa forma foi possível identificar como estes códigos se relacionaram e qual era a maior frequência entre eles, analisada por meio do índice c-coeficiente de coocorrência.

Os dados evidenciam que para planejar as aulas obedecendo os critérios do ED, os inventários de interesses de leitura dos alunos apareceram como o mais referenciado nos planos.

**Figura 21.** Relação entre Inventários e Fatores de Diferenciação

	● ◆ INTERESSES ④ 49	● ◆ NÍVEL DE PREPARÇÃO ④ 47	● ◆ PERFIL DE APRENDIZAGEM ④ 31
● ◆ INVENTÁRIOS ④ 31	23 (0,40)	13 (0,20)	12 (0,24)

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados analisados no ATLAS.ti

A Figura 21 apresenta o índice c-coeficiente de coocorrência entre inventários e fatores de diferenciação utilizados nos planos de aula. Assim foi possível calcular o coeficiente c, entre os códigos: inventários ( $n_1$ ) e interesses ( $n_2$ ), onde:  $c = \frac{n_{12}}{(n_1+n_2-n_{12})} = \frac{23}{(31+49-23)} = \frac{23}{51} = 0,40$  demonstrando que entre os

fatores a categoria “interesses” obteve relação mais forte ( $r=0,40$ ) e desse modo pode-se comprovar os coeficientes da relação entre os códigos inventários e nível de preparação, e inventários e perfil de aprendizagem.

Em síntese, parece ter havido uma preocupação maior das professoras em garantir os interesses dos alunos, possivelmente porque havia uma queixa relacionada à dificuldade em motivar os alunos após o retorno às aulas depois de um longo período de fechamento das escolas em função da pandemia do Covid 19. Entretanto, estudos futuros poderão confirmar se ou não esses resultados são decorrentes do contexto da época, ou se há uma preferência pelos professores em relação a esse fator.

Com essas informações os agrupamentos flexíveis foram se formando para execução das demais atividades de diferenciação, de modo a contemplar a execução de conteúdos através de recursos escritos, visuais, auditivos e cinestésicos.

### **5.1.2 Agrupamentos flexíveis: uma estratégia de prática de ensino inovadora**

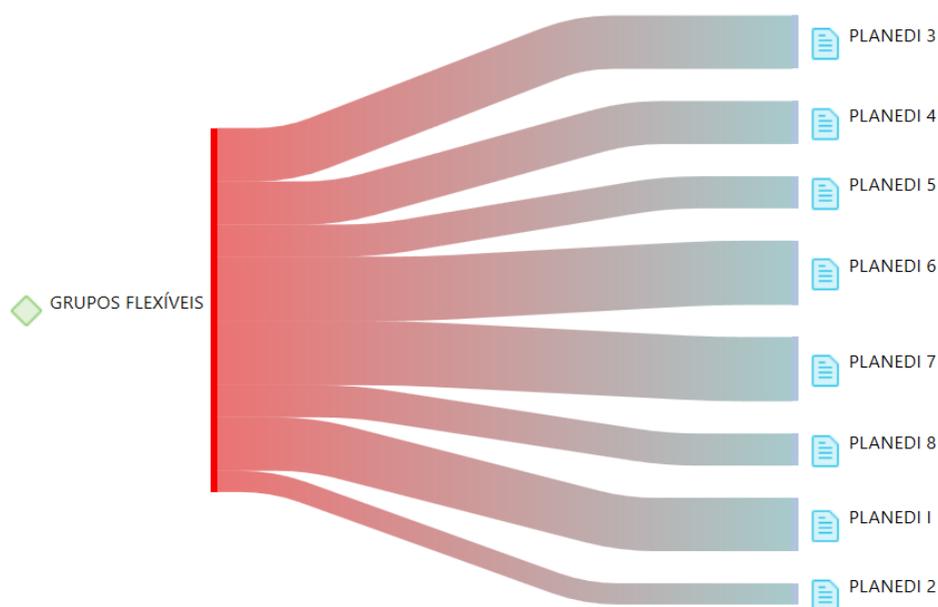
Planejar uma aula diferenciada de leitura e escrita que atenda a todos os alunos é uma boa oportunidade para utilizar um dos princípios mais relevantes do Ensino Diferenciado, os agrupamentos flexíveis. Nas palavras de Tomlinson:

o agrupamento flexível é uma parte central do respeito por todos os alunos, honrando as diferenças individuais e colaboração para o ensino de sucesso em uma sala de aula diferenciada (2001, p. 26).

Neste contexto, seguindo a estrutura dos grupos flexíveis e os resultados das avaliações realizadas por meio dos inventários, as professoras agruparam seus alunos considerando as individualidades desses e planejaram e desenvolveram suas propostas de ensino de leitura e escrita diferenciando conteúdos, processos e produtos.

A Figura 22 abaixo apresenta o diagrama que mostra que todos os nove planos produzidos utilizaram os agrupamentos flexíveis, sejam ao considerar os níveis de preparação, e/ou perfis de aprendizagem e/ou interesses.

**Figura 22.** Frequência dos Grupos Flexíveis nos PLANEDIS



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados analisados no ATLAS.ti

Uma característica pontual de todos os planos de ensino foi o uso da estratégia dos agrupamentos flexíveis por estações de ensino. Para isso as professoras organizaram suas salas de aula no que Santos (2021) apresenta como ateliês ou estações de ensino e foram estruturados diferentes espaços nas salas que permitiram dividir as aprendizagens e tarefas em tempos mais curtos. Isso é possível observar, principalmente, no PLANEDI 6.

Assim as estações de ensino foram estruturadas tendo como parâmetros os resultados das avaliações realizadas pelas professoras e seus respectivos grupos havendo também trocas entre os grupos sobre essas estações de ensino. As propostas foram desenvolvidas com apoio de material de leitura selecionados pelos alunos e apresentavam objetivos bem definidos e equilibrados com rotinas previsíveis, uma vez que os alunos sabiam o que se esperava deles nos agrupamentos.

**Figura 23.** Recorte do planejamento: As estações de Ensino

<b>ESTAÇÃO 1</b> <b>20 min</b>	<b>ESTAÇÃO 2</b> <b>20 min</b>	<b>ESTAÇÃO 3</b> <b>20 min</b>	<b>ESTAÇÃO 4</b> <b>20 min</b>
<p><b>Ler e compreender o texto</b></p> <p>1 - Assistir vídeo da leitura do livro utilizando notebooks e fones de ouvido.</p> <p>2 - Responder Quiz sobre a história, Jogo da memória de animais e montagem de diagrama para relacionar nomes dos personagens à sua imagem.</p>	<p><b>Confeccionar cartaz sobre o livro</b></p> <p>Pintar personagens e montar cartaz sobre a história.</p>	<p><b>Ler com autonomia</b></p> <p>1 - Ler com autonomia palavras para ordenar frases a partir das ilustrações da história.</p> <p>2 - Ler com autonomia o nome dos personagens e relacionar com sua imagem (em jogo da memória).</p> <p>3 - Ler com autonomia trechos da história e relacionar com imagens correspondentes.</p>	<p><b>Desenvolver oralidade</b></p> <p>Trocar ideias, opiniões, impressões e compreensões da história, com apoio de ambientação e fantoches.</p>

Fonte: PLANEDI 6 PC7

Tomlinson (2001) pontua a gestão de sala de aula como fator preponderante para bem desenvolver o Ensino Diferenciado tendo em vista que o planejamento das propostas para os agrupamentos flexíveis deve levar em consideração o tempo de cada tarefa, bem como precisa ser alicerçado nos níveis de prontidão, interesses e em como os alunos aprendem mais. Corroborando com isso Serravallo (2010) enfatiza que para o ensino de leitura e escrita é imprescindível após a avaliação pensar os agrupamentos flexíveis como o passo seguinte de uma aula planejada nos princípios do Ensino Diferenciado.

Nos PLANEDIS 4, 6 e 7 as questões de tempo, volume e variedade de estratégias de leituras caracterizaram fator importante para o bom funcionamento dos agrupamentos flexíveis tendo em vista que oportunizavam uma diversidade de propostas de leitura/aprendizagem, bem como mensuraram o tempo utilizado em cada atividade proposta nos grupos.

Agrupamentos por nível de preparação foram identificados nos PLANEDIS 4, 5, 6, 7, 8 nos quais as professoras ao realizarem as avaliações organizaram os agrupamentos considerando os níveis de escrita dos alunos. Desse modo, mensuraram os níveis de apoio que os alunos precisavam para desenvolver a aprendizagem e a autonomia. Houve também uma combinação

do nível de preparação e os interesses de leitura para melhores desdobramentos das propostas nos grupos.

A Figura 24 ilustra a implementação de dois dos planos de ensino usando estações de ensino e agrupamentos flexíveis.

**Figura 24.** Agrupamentos Flexíveis/Estações de Ensino



Fonte: PLANEDI 4 e 6, arquivo pessoal das Professoras PC5 e PC7.

Nos PLANEDIS 1, 2, e 3 as professoras utilizaram os mesmos critérios de agrupamentos com três propostas de atividades, mas não estipularam o tempo de cada atividade, deixando explícito que formaram os agrupamentos baseados nos resultados dos inventários de interesses e nível de preparação dos alunos, tal como apresentado na Figura 25.

**Figura 25.** Agrupamentos Flexíveis

<b>NOME DAS PROFESSORAS</b>		<b>DISCIPLINA</b>	Língua Portuguesa	<b>ANO</b>	
<b>DURAÇÃO DA AULA</b>	3 aulas de 55 min	<b>NÚMERO DE ALUNOS</b>	18 alunos	<b>QUANTIDADE DE ESTAÇÕES</b>	3
<b>PROPOSTA DA AULA:</b>	<p><b>Aplicação do “Ensino Diferenciado”.</b>            Para a aplicação da proposta da AED serão utilizados grupamentos flexíveis com base nas necessidades de aprendizagem individuais e interesses coletivos dos alunos.            Na elaboração das Estações foi levado em consideração o perfil de aprendizagem de cada criança, sendo oferecidas propostas visando ampliar a recepção do conteúdo com recursos escritos, visuais, auditivos e sinestésicos.</p>				

Fonte: Excerto dos PLANEDIS 1, 2 e 3 PC4, PC2 e PC6.

Esta técnica é importante, pois, dessa forma o professor pode variar suas respostas às tentativas dos alunos na estratégia traçada com base, por exemplo, nas preferências de estilo de aprendizagem. Crianças com orientação verbal/linguística puderam praticar a leitura em voz alta, enquanto crianças com orientação cinestésica representaram uma parte do seu livro ao praticar a estratégia, e, crianças com orientação espacial/visual ilustraram (Serravallo, 2010).

Assim, as professoras reforçaram a premissa da importância dos agrupamentos flexíveis principiando a quebra do paradigma dos grupos produtivos e ou grupos firmados apenas nos níveis de proficiência, visto que consideraram os fatores de diferenciação e perfis de aprendizagem e interesses como condutores desse processo.

Os resultados da análise quantitativa realizada com uso do software ATLAS.ti, através de uma tabulação cruzada de códigos por documentos ou grupos de documentos, demonstraram a frequência que um código foi aplicado a um documento ou grupo de documentos. A Tabela 1 apresenta o número de excertos em cada categoria de análise e evidencia que nos planos o código grupos flexíveis apareceu com frequência de 51 citações, bem como apresenta a quantidade de citações de cada plano e a frequência do código em análise. No PLANEDI 7 há 13 citações das quais o código grupos flexíveis foi quantificado seis vezes, ao passo que no PLANEDI 2, o código grupos flexíveis foi quantificado duas vezes.

**Tabela 1. Código/ Documento- Grupos Flexíveis e PLANEDIS**

	Citação	PLANEDI 1	PLANEDI 2	PLANEDI 3	PLANEDI 4	PLANEDI 5	PLANEDI 6	PLANEDI 7	PLANEDI 8	Total
		11	4	13	12	14	17	13	8	
Colaboração...	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Diversidades...	13	2	2	3	1	2	1	1	1	13
Engajamento...	44	1	1	5	1	1	2	2	3	16
<b>Grupos Flexíveis</b>	<b>55</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>34</b>
Nível de Apoio...	25	1	1	5	0	0	3	1	4	15
Prática Inovadoras...	34	1	0	5	1	0	2	1	3	13
Trabalho Colaborativo...	49	0	0	3	0	1	1	1	2	8
Total		10	6	26	7	7	15	12	16	99

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados analisados no ATLAS.ti

A análise dos planos de ensino permite vislumbrar que as professoras compreenderam e implementaram em seus planos a essência do ED, centraram seus focos no aluno, compreenderam a dinâmica da avaliação, entenderam que era preciso fazer ajustes constantemente para combinar o aluno com aprendizado e os agrupamentos flexíveis, organizados segundo os métodos dispostos, corroboraram para a aprendizagem de todos.

A partir da avaliação dos alunos e das estratégias de agrupamentos flexíveis a abordagem do ED pressupõe que o professor responda à diversidade dos estudantes com diferenciação. Na sequência analisamos como esses elementos apareceram nos planos e nas aulas das professoras participantes do estudo.

### **5.1.3 Responder com Diferenciação - como os elementos de diferenciação foram efetivados.**

O grupo de participantes da Escola Alvo trabalhou em colaboração durante as HTPC's (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) na organização dos planos de ensino. A coordenação pedagógica da escola participou de todas as atividades que envolveu o processo de elaboração e implementação dos planos, facilitando a interação e produção das professoras. Algumas ações e produtos foram desenvolvidos durante esse movimento. A planilha modelo dos planos foi unificada para todas as turmas, assim como ficou definido que a componente curricular Língua Portuguesa seria o objeto de todos os planos.

Com base nesse documento foi possível identificar tópicos corriqueiros de um plano como: identificação do professor, da turma, disciplina, tempo previsto de aulas, habilidades e avaliação. Com relação as habilidades trabalhadas firmaram-se nas que estavam previstas para o 3º bimestre no currículo paulista, no entanto, em alguns planos constava habilidades de bimestres anteriores fato que se justificava tendo em vista tratar-se de turmas provenientes do período pós-pandêmico e que ainda estavam consolidando os objetos de conhecimento. Cabe ressaltar que o ED valoriza o currículo preexistente, de modo a não realizar diferenciação que coopere com o empobrecimento curricular, mas as abordagens de ensino devem contemplar a construção de pensamentos críticos e criativos de todos os alunos (Tomlinson, 2001).

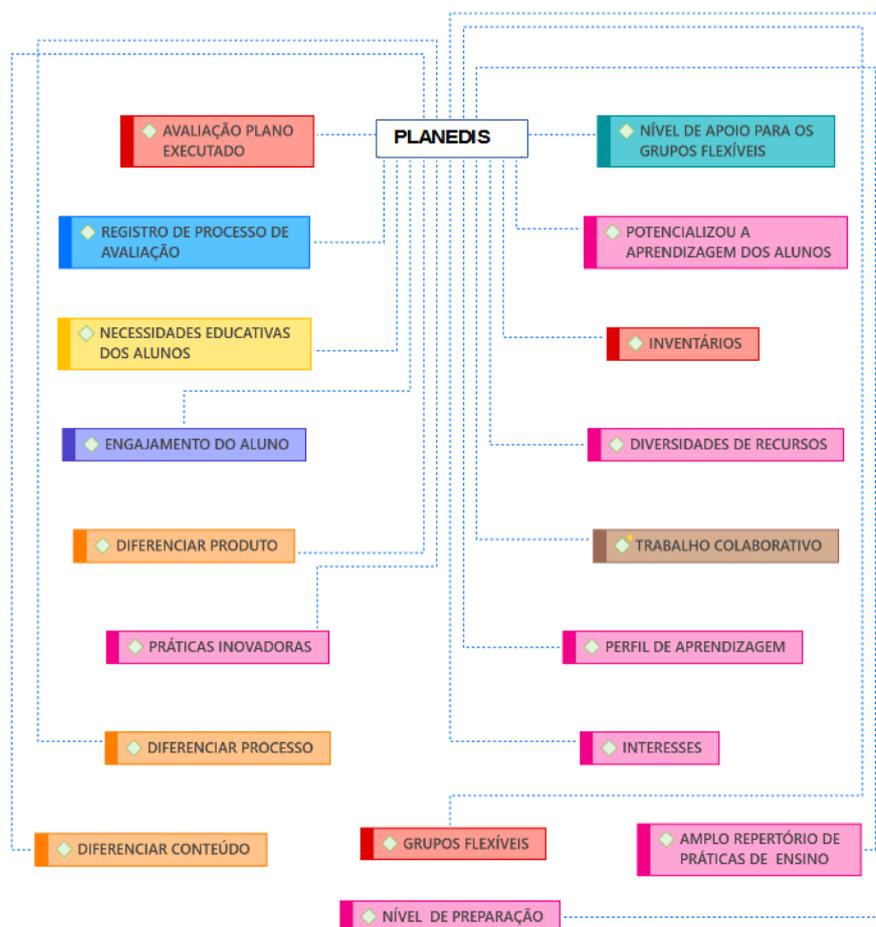
Das informações condizentes com o ensino diferenciado cita-se: quantidade de agrupamentos por “estações de ensino” explicitando o que aconteceria em cada grupo e como se daria o momento coletivo (turma toda). Isso vai de encontro com o que Valle e Connor (2014) afirmam, quando dizem:

Trabalhando com a turma toda, os alunos podem compartilhar informações originais com todos e continuar acrescentando, mutuamente, às ideias dos demais. (...) E trabalhando em pequenos grupos os alunos experimentam diversas práticas de habilidades, compartilham pensamentos, dividem informações e autoavaliam-se (p.102).

Ao identificar os códigos que substancializaram os aspectos que foram presentes em todos os planos (Figura 26) aponta-se o trabalho colaborativo

efetivado durante todo o processo de elaboração e implementação. A colaboração ocorreu em dois momentos: durante o planejamento com o grupo da Escola-Alvo e, com os grupos menores em que cada professora regente estava inserida. Na implementação houve colaboração de todos os profissionais da escola, bem como alguns participantes externos que colaboraram ativamente durante as aulas.

**Figura 26.** Códigos mais frequentes nos PLANEDIS



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados analisados no ATLAS.ti

Nos PLANEDIS 1, 2, 3 as professoras PC4, PC2 E PC6 em colaboração com a coordenadora elaboraram um único plano para suas respectivas turmas. O modelo e conteúdo do plano foi unificado, porém algumas adequações foram necessárias em virtude das peculiaridades de suas turmas.

“Estou colocando o plano, que foi elaborado juntamente com outras duas professoras. Cada uma ficou encarregada de elaborar uma estação, e se for necessário, fazer a adaptação para a realidade da sua sala. Eu elaborei a segunda estação”. (PC4, PC2 e PC6 via grupo de WhatsApp).

As alterações realizadas pela professora PC4 dizem respeito as habilidades trabalhadas<sup>6</sup>, isto porque, das sete habilidades previstas para o 1º ano, cinco se repetiam no 2º ano das professoras PC2 e PC6. Nos planos temos informações de como foram realizadas as atividades com a turma toda e como foram distribuídas as propostas nos agrupamentos. Também as professoras descreveram como foi implementado o Ensino Diferenciado, como realizaram os processos de conhecer os alunos e formaram os agrupamentos flexíveis à medida que eles respondiam com diferenciação.

No plano as professoras mencionaram que os trabalhos nos agrupamentos flexíveis partiram de uma proposta coletiva, iniciaram com a prática de leitura compartilhada do livro literário “O caso da lagarta que tomou chá de sumiço” com uso de recursos visuais, seguindo de roda de conversa e interpretação oral da obra. Esse contexto remete a prática “leitura em voz alta interativa” referenciada por Serravallo (2010), tendo em vista que foi realizada a leitura compartilhada e oportunizada a participação e interação de todos os alunos, de modo que eles expõem seus pensamentos com os demais colegas, fazem registros e ainda conversam sobre tópicos escolhidos por mais tempo.

Para a execução, as proponentes dos PLANEDIS 1, 2 e 3 projetaram três agrupamentos flexíveis, definidos por elas de “estações de ensino”. Eles demandaram a produção de recursos para cada agrupamento no sentido de subsidiar o momento da aplicação.

“para aplicação da proposta da AED serão utilizados agrupamentos flexíveis com base nas necessidades de aprendizagem individuais e interesses coletivos dos alunos” (PLANEDI 1, 2 e 3).

Nesta etapa as professoras dividiram as tarefas de produção dos recursos que seriam utilizados nos agrupamentos flexíveis, pois diferenciaram o ensino considerando o nível de preparação e conteúdo, haja vista que organizaram os materiais e conteúdos nos agrupamentos de acordo com a capacidade de leitura e compreensão dos alunos.

---

<sup>6</sup> (EF01LP07) Compreender as notações do sistema de escrita alfabética – segmentos sonoros e letras. (EF01LP08) Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita.

**Figura 27.** Propostas de Atividades dos Agrupamentos

ESTAÇÃO 1	ESTAÇÃO 2	ESTAÇÃO 3
<b>CRUZADINHA COM BANCA DE PALAVRAS</b> Cruzadinha com os nomes dos animais personagens do texto.	<b>JOGO DE FRASES E IMAGENS</b> Ler quadros com frases contendo características de animais e relacionar com as imagens pertencentes à descrição.	<b>TEXTO INSTRUCIONAL</b> Seguir instruções para a produção de uma ponteira de lápis em forma de lagarta.

Fonte: Excerto dos PLANEDIS 1, 2 e 3 Professoras PC4, PC2 e PC6.

Verifica-se ainda que as atividades propostas nos grupos atentaram para os perfis de aprendizagem dos alunos, pois contemplaram recursos de escrita, visuais, auditivos e sinestésicos. No campo avaliação as professoras expressaram o que consideraram para a avaliação dos alunos, como certifica o excerto a seguir.

“Observação do entusiasmo e interesses apontados pelos alunos, bem como os avanços específicos na leitura e interpretação textuais” (PLANEDIS 1 2 3).

A análise das proposições nos agrupamentos e a rotação dos alunos permitiu identificar que as professoras ao considerarem o engajamento, os interesses e o desenvolvimento individual de leitura e interpretação, revelaram que os produtos propostos possibilitaram a articulação dos pontos de interesses dos alunos ao conteúdo, estimulando a aquisição de novas habilidades.

O PLANEDI 4 foi elaborado para uma turma de 3º ano e teve quatro habilidades do contexto de leitura e escrita, de modo que essas denotaram um grau ascendente de conhecimentos a serem consolidados. Conforme registros fotográficos compartilhados pelas professoras nos grupos de interação do *WhatsApp* as aulas foram organizadas em duas etapas, que criteriosamente a professora explicou aos alunos como aconteceria.

Na primeira etapa, ocorreu a leitura compartilhada do livro “O mundinho e os animais de jardim” e algumas charadas também foram lidas para a turma toda. Na segunda etapa os grupos flexíveis foram formados mediante os critérios: perfis de aprendizagem e o nível de preparação dos alunos e agrupados em três estações, como se observa no excerto do plano.

**Figura 28.** Propostas de Atividades dos Agrupamentos

ESTAÇÃO 1 20 min	ESTAÇÃO 2 20 min	ESTAÇÃO 3 20 min
<p><b>Ler e compreender texto</b></p> <p>1 - Assistir vídeo da leitura do livro “O Mundinho e os Bichos de Jardim”, utilizando tablets e fones de ouvido.</p> <p><b>2 - Jogo whack-a-mole (tablets)</b> Acerte as toupeiras que tenham bichinhos de jardim.</p> <p><a href="https://wordwall.net/pt/resource/4459529/bichinhos-de-jardim">https://wordwall.net/pt/resource/4459529/bichinhos-de-jardim</a></p>	<p><b>Ler e compreender com autonomia</b></p> <p>1 - Ler, recortar e associar charadas sobre pequenos animais às respostas correspondentes (imagens).</p>	<p><b>Ler e produzir texto com autonomia</b></p> <p>1- Escrever lista de palavras (nomes dos animais citados no livro).</p> <p>2- Sortear imagem de um bichinho e produzir uma charada relacionada ao mesmo.</p>

Fonte: Excerto do PLANEDI 4 Professora PC5.

Ao analisar o quadro das estações de ensino observa-se que as propostas eram bem definidas, com tempos curtos, favorecendo o rodízio dos grupos em cada estação. Na primeira estação foi oportunizado aos alunos a leitura do livro usando o recurso visual e auditivo, de modo a estabelecer a diferenciação entre o perfil de aprendizagem e o conteúdo no sentido de contemplar as características individuais. Entretanto, o complexo das três estações permitiu perceber que houve também a diferenciação do ensino por nível de preparação e processo, uma vez que a complexidade das habilidades e atividades requeridas nas estações estavam adequadas ao nível de preparação e competências dos alunos.

Com relação à avaliação a professora fez uso dos recursos de observação e registros durante as aulas, pontuando aspectos como: compreensão, engajamento, interesses, desenvolvimento na leitura e escrita e, quando necessário fez intervenções individuais. Por fim, a professora propôs a exposição das charadas produzidas pelos alunos em um painel interativo para toda a escola. Todos esses momentos de implementação dos planos de ensino foram gravados pelas professoras e disponibilizados em grupos de conversas e interação da pesquisa. Tal prática valorizou as produções dos alunos e ofereceu oportunidades para que publicassem seus trabalhos fora da sala de aula (Fox e Hoffman, 2011).

No PLANEDI 5, também elaborado para uma turma de 3º ano, as aulas foram organizadas em dois momentos. O primeiro foi uma atividade coletiva em

que os alunos realizaram uma pesquisa na internet sobre a produção de cordel no Brasil, gênero escolhido pelos alunos durante a aplicação dos inventários de interesses de leitura. A partir dessa atividade a turma foi organizada para as propostas nas estações de ensino.

**Figura 29.** Propostas de Atividades dos Agrupamentos

ESTAÇÃO 1	ESTAÇÃO 2	ESTAÇÃO 3
<p><b>Contato direto com a Literatura de Cordel</b></p> <p>Apresentar folhetos de cordel para leitura e apreciação.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Identificação das rimas</li> <li>· Identificação dos temas</li> </ul>	<p><b>Escolha dos temas para elaborar textos</b></p> <p>Os alunos escolherão temas para a confecção de suas poesias: amor, amizade, problemas sociais, boatos e fofocas, humor, terror.</p>	<p><b>O trabalho com xilogravura</b></p> <p>Confecção de Releituras de Xilogravuras com tinta e prato de isopor;</p> <p>(EM COLABORAÇÃO COM O PROF. DE ARTE)</p>

Fonte: Excerto do PLANEDI 5 PC8

No PLANEDI 5, PC8 afirma que o critério para os agrupamentos foi o nível de preparação dos alunos. No entanto, isso não é evidenciado ao se observar as atividades descritas para cada estação, pois não se observou uma adequação na complexidade das tarefas de acordo com o nível de preparação e capacidade dos alunos.

Projetou-se na primeira estação uma atividade de leitura, na segunda uma produção de poesia e na terceira uma releitura de xilogravuras. Em relação a proposta da segunda estação, esta não foi prevista no conjunto de habilidades que a professora pensou para a turma. Assim, o que se apresenta é um conjunto de atividades diversificadas e no uso de bons recursos didáticos. Ao final a professora propôs e efetuou como produto final a exposição de um painel para divulgar as xilogravuras produzidas pelos alunos.

Pode-se considerar que o plano atende alguns princípios da diferenciação do ensino, uma vez que utiliza dos inventários de interesses para escolha do gênero textual em estudo. PC8 também avaliou os níveis de escrita, a considerar o nível de preparação (Apêndice A) para agrupar os alunos. Apesar disso ela não conseguiu responder com diferenciação nas propostas de ensino dispostas nos agrupamentos das estações.

O PLANEDI 6 elaborado para uma turma de 1º ano demandou três habilidades do contexto de leitura. No campo “proposta da aula” a professora descreveu que os agrupamentos foram por nível de preparação e conteúdo,

interesses e processo, e perfis de aprendizagem (estilo de aprendizagem) e conteúdo, demonstrando compreensão e habilidade ao estabelecer os princípios de diferenciação.

“Os agrupamentos serão por níveis de preparação (**Apêndice C**). Garantimos o nível de interesse da maioria dos alunos pelo gênero literário observado pelo inventário de leitura (**Apêndice E**) Os estilos de aprendizagens serão garantidos na diferenciação de recursos utilizados nas estações de ensino: auditivos, visuais, cinestésicos e orais” (PLANEDI 6).

Santos (2021) sugere que o professor pode estabelecer o processo de diferenciação com a articulação de um fator de diferenciação a um elemento, ou dois fatores a um elemento, ou um fator a três elementos, ou ainda todos os fatores a todos os elementos. A análise da estrutura desse plano permite observar que todas as atividades elencadas foram distribuídas em períodos de tempos curtos com variação entre 15 e 20 minutos. Iniciou-se a aula com uma atividade envolvendo toda a turma na leitura compartilhada do livro literário “Arca de Noé” de Ruth Rocha, gênero escolhido pelos alunos ao realizar o inventário de interesses. Nesta etapa as professoras propuseram quatro estações de ensino, segundo expostas na Figura 30.

**Figura 30.** Propostas de Atividades dos Agrupamentos

<b>ESTAÇÃO 1</b> <b>20 min</b>	<b>ESTAÇÃO 2</b> <b>20 min</b>	<b>ESTAÇÃO 3</b> <b>20 min</b>	<b>ESTAÇÃO 4</b> <b>20 min</b>
<p><b>Ler e compreender o texto</b></p> <p>1 - Assistir vídeo da leitura do livro utilizando notebooks e fones de ouvido.</p> <p>2 - Responder Quiz sobre a história, Jogo da memória de animais e montagem de diagrama para relacionar nomes dos personagens à sua imagem.</p>	<p><b>Confeccionar cartaz sobre o livro</b></p> <p>Pintar personagens e montar cartaz sobre a história.</p>	<p><b>Ler com autonomia</b></p> <p>1 - Ler com autonomia palavras para ordenar frases a partir das ilustrações da história.</p> <p>2 - Ler com autonomia o nome dos personagens e relacionar com sua imagem (em jogo da memória).</p> <p>3 - Ler com autonomia trechos da história e relacionar com imagens correspondentes.</p>	<p><b>Desenvolver oralidade</b></p> <p>Trocar ideias, opiniões, impressões e compreensões da história, com apoio de ambientação e fantoches.</p>

Fonte: Excerto do PLANEDI 6 PC7.

A análise das estações de ensino previstas neste plano permite verificar que todas elas foram desenvolvidas a partir da articulação do fator nível de preparação e o elemento conteúdo, pois em todas o objeto de ensino é a leitura e compreensão do livro, e para isso o grupo projetou os recursos/materiais considerando as capacidades dos alunos. Também é perceptível a combinação

do nível de preparação e processo, tendo em vista o grau de complexidade impresso em cada proposta.

O grupo imprimiu novamente a diferenciação do ensino quando oportunizou aos alunos a leitura do livro usando os recursos visuais, auditivos, sinestésicos e orais de modo a estabelecer a diferenciação entre o perfil de aprendizagem e o conteúdo no sentido de contemplar as características individuais.

Como forma de impulsionar e valorizar as produções dos alunos foi proposto um mural compartilhado para expor os cartazes confeccionados na estação três. Dois tipos de avaliação foram realizados. A professora fez uso dos recursos de observação e registros durante as aulas e quando necessário realizou intervenções com os alunos que apresentavam necessidades. A segunda avaliação efetuada referiu-se à avaliação da aula, considerando os objetivos prévios, bem como a execução da proposta de Ensino Diferenciado.

“Os alunos apresentaram motivação e interesse ao participarem da aula. O engajamento e bom comportamento aconteceram simultaneamente. Como cada estação se beneficiou com uma mediadora, o tempo planejado também foi adequado. E o principal objetivo foi alcançado, mesmo com o agrupamento de alunos com dificuldades”. (Relato da PC7 in A12M).

Do excerto acima observa-se que o grupo investiu no ensino colaborativo como um meio de viabilizar e atingir o bom desempenho na elaboração e implementação do plano, bem como pontuou sobre resultados positivos em termos do engajamento e aprendizagem dos alunos.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), destacam o trabalho colaborativo, como uma oportunidade de troca igualitária de conhecimentos teóricos e práticos entre pares, na busca de objetivos comuns, neste sentido usar deste modelo de formação neste programa contribui com o processo de escolarização de todos os alunos.

O PLANEDI 7 foi elaborado e implementado em uma turma de 3º ano e a turma foi dividida em três grupos flexíveis considerando o nível de preparação e processo, bem como perfil de aprendizagem e conteúdo. A aula foi organizada em dois momentos, o primeiro com todos os alunos que consistiu em um bloco de propostas que contextualizavam a literatura de cordel, gênero escolhido previamente pela turma durante a avaliação de interesses. E em um segundo momento, três estações de ensino foram dispostas.

**Figura 31.** Propostas de Atividades dos Agrupamentos

ESTAÇÃO 1	ESTAÇÃO 2	ESTAÇÃO 3
NOS TABLETS, ASSITIR À UM CORDEL (DONA BARATINHA) <a href="https://youtu.be/vCxCNelXnp0">https://youtu.be/vCxCNelXnp0</a> JOGO DE RIMAS COM O RECURSO WORD WOLL <a href="https://wordwall.net/pt/resource/2759048/estouro-de-bal%C3%A3o-rimas">https://wordwall.net/pt/resource/2759048/estouro-de-bal%C3%A3o-rimas</a>	Identificar rimas nas figuras e formar trincas (três figuras que rimam). Depois recortar, colar e pintar as figuras.	Ler e manusear, com autonomia, outras leituras de cordel impressas. Discutir no grupo, escrever trechos e listar as obras que mais gostaram.
Tempo por grupo: 20 minutos	Tempo por grupo: 20 minutos	Tempo por grupo: 20 minutos

Fonte: Excerto do PLANEDI 7 PC3

Nas propostas de ensino das três estações ocorreu a diferenciação entre nível de preparação e processo, pois verifica-se uma adequação na complexidade das atividades em relação a competência dos alunos. Para isso a professora realizou avaliação prévia de todos os alunos, observando o nível de apoio que eles precisavam. Assim, classificou os alunos em: alunos com níveis de aprendizagem esperadas para o ano escolar; alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e alunos com problemas de comportamento. Outra diferenciação realizada foi a articulação do fator perfil de aprendizagem e conteúdo, uma vez que explorou recursos visuais, sinestésicos e auditivos no intuito de promover acesso aos conteúdos, tendo em vista que em todas as estações o objetivo era ler e compreender cordéis observando as características peculiares desse gênero textual.

Quanto ao modo e o que se considerou para avaliar os alunos a professora enfatizou que usou das estratégias de observação e escuta desses acerca do que acharam da aula. Deste modo, foram analisados critérios como: engajamento, comportamento, compreensão do tema abordado e os avanços na leitura e escrita.

Por fim o PLANEDI 8 que foi elaborado para uma turma de 3º ano estava previsto para quatro aulas de 55 minutos cada. Ao que consta nos registros o grupo externo não participou da elaboração nem da implementação, a colaboração ocorreu entre os participantes da escola. As atividades foram planejadas a partir de um projeto didático pertencente à matriz curricular do Ler e Escrever- Proposta Curricular do Estado de São Paulo, certificando que o currículo pode ser flexibilizado à medida que dispomos de estratégias inovadoras. Tomlinson (1999) sugere que a diferenciação é uma forma

organizada e proativa de ajustar o ensino de modo a manter a qualidade do currículo para atingir ao máximo a aprendizagem dos alunos.

Desse modo duas etapas foram implantadas, a primeira com todos os alunos definiu os agrupamentos e nesta a escolha do gênero textual foi determinante, pois aos alunos foi disposto o tema “Insetos de jardim” e a partir de pesquisas para conhecer sobre o tema os alunos tiveram contato com diversos gêneros impressos e digitais e desse modo fizeram as escolhas individuais, no sentido de compreender a função social dos textos, bem como favorecer a prática de leitura e escrita.

Ainda nas atividades coletivas com a turma a professora considerando o perfil de aprendizagem dos alunos disponibilizou a exibição do filme: “Vida de Inseto”. Após roda de conversas para análise crítica do conteúdo, visita ao jardim da escola para observar os insetos no local com relatos e discussões sobre a experiência, pesquisa de verbetes dos insetos conhecidos e leitura compartilhada da poesia “Leilão de Jardim” a professora ressaltou:

“Interessante quando descobri os estilos de aprendizagem. Alguns alunos precisaram tocar nos insetos, outros só observavam e comentavam. Os interesses e comportamentos que cada aluno apresentou facilitaram meus registros para formar grupos flexíveis” (Relato da PC1 in PLANEDI 8).

Desta forma, na segunda etapa para as estações de ensino, três agrupamentos foram organizados conforme demonstra a Figura 32.

**Figura 32.** Propostas de Atividades dos Agrupamentos

ESTAÇÃO 1	ESTAÇÃO 2	ESTAÇÃO 3
<p>REGISTRO DOS NOMES DOS INSETOS</p> <p>Caça palavras de insetos (repertório de escrita) e produção de frases</p> <p>Fazer uma lista de animais já conhecidos e acrescentados do estudo</p>	<p>JOGO DE LETRAS E IMAGENS</p> <p>Encontrar frases secretas utilizando códigos (número e letras)</p>	<p>PRODUÇÃO TEXTUAL</p> <p>Criar um texto seguindo as direções de imagens sequenciadas</p>
<b>PRODUTO FINAL</b>	<p>Portifólio dos registros produzidos para entregar para a família aprender sobre os insetos e um jogo da memória para brincar com a família. Exposição do painel Jardim dos Insetos no mural da escola feito pelos alunos na aula da professora de Arte</p>	

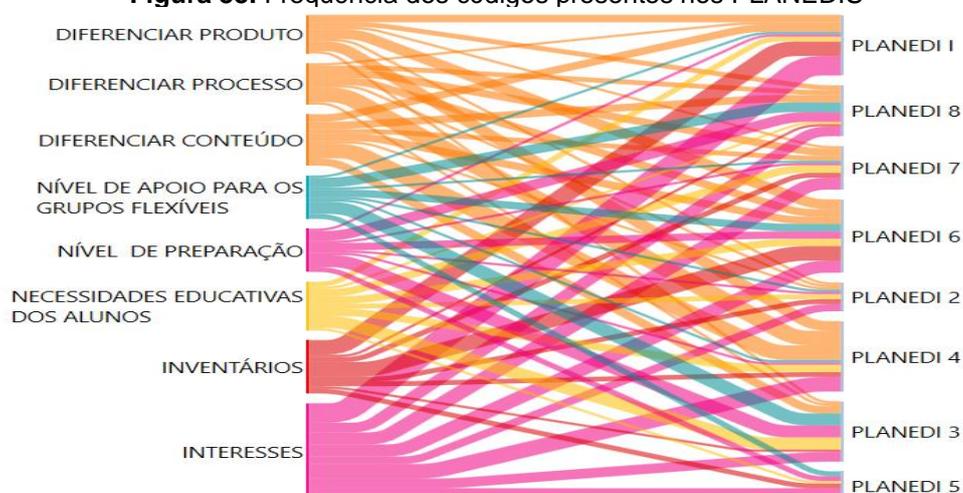
Fonte: Excerto do PLANEDI 8 PC1.

As diferenciações de ensino aconteceram entre a articulação do fator interesses e os elementos conteúdo e produto, uma vez que considerou os interesses para dispor no currículo de estratégias e materiais que contemplavam os interesses dos alunos. Assim, em relação ao produto, lançou mão dos interesses dos alunos para propor atividades avaliativas que melhor demonstravam suas aprendizagens, pois no plano a professora apresentou mais de uma possibilidade de escolha de atividade avaliativa, no que denominou produto.

Santos (2021) afirma que a diferenciação do produto consiste em prover oportunidade de escolha de apoios, de ferramentas, segundo as atividades, mas também de modular ou flexibilizar o formato ou tipo de tarefa numa mesma atividade, a fim de que atinjam os objetivos de conhecimentos e competências almejados. Cabe ressaltar que o processo avaliativo não se resume ao produto, mas que a professora usou de critérios de observação ao longo de todas as aulas pontuando elementos como: participação, engajamento, interesses e desenvolvimento nos processos de leitura e escrita.

No intuito de somar com as análises realizadas e melhor compreender as relações entre os códigos e os documentos utilizou-se o ATLAS.ti. Nesta etapa analisou-se os planos de ensino através do Diagrama de Sankey, sendo possível observar a intensidade dos códigos presentes nos planos a partir da largura de cada célula representada.

**Figura 33.** Frequência dos códigos presentes nos PLANEDIS



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados analisados no ATLAS.ti

Na Tabela 1, anteriormente apresentada é possível perceber a relação dos códigos com todos os planos explorados mais detalhadamente aqui e evidenciar que houve aplicabilidade dos princípios teóricos do Ensino Diferenciado.

Na Tabela 2, abaixo, analisa-se a relação entre frequência nos planos de ensino das categorias estabelecidas para se estimar a presença dos princípios do Ensino Diferenciado em cada plano. Ao considerar as frequências absolutas e relativos de todas as categorias por plano temos no PLANEDI 6 o maior percentual, igual a 17,18% e a frequência absoluta de 45, enquanto o PLANEDI 2 apresenta o menor percentual 7,25%, logo a menor frequência absoluta. Em uma análise mais minuciosa a relação ente a categoria interesses e o PLANEDI 4 apresenta frequência absoluta 6 e um percentual de 15%. No PLANEDI 1 a frequência absoluta é 8 e o percentual 20, ambos demonstram frequências altas em relação a categoria analisada.

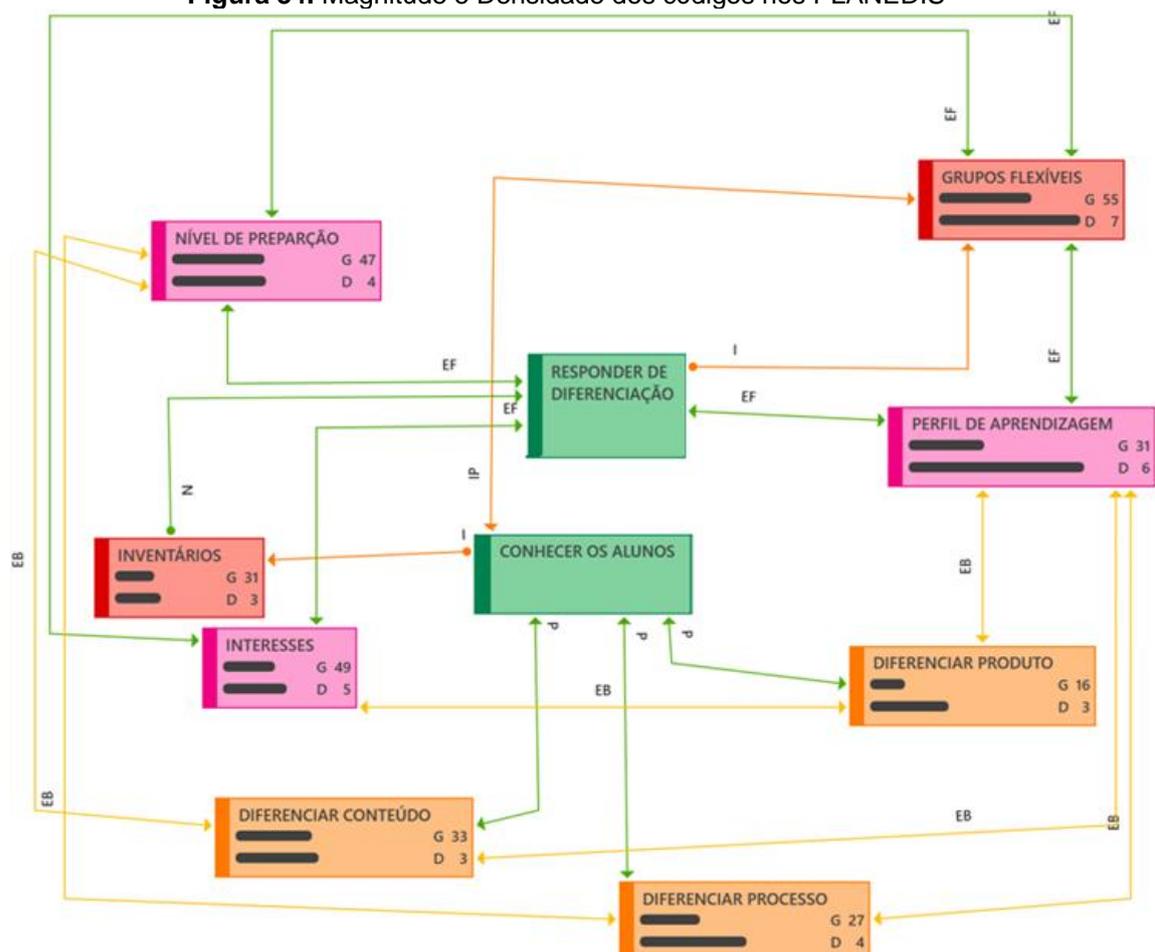
**Tabela 2.** Princípios do Ensino Diferenciado nos PLANEDIS

	Citação	PLANEDI 1		PLANEDI 2		PLANEDI 3		PLANEDI 4		PLANEDI 5		PLANEDI 6		PLANEDI 7		PLANEDI 8		Totais (%)
		11		4		13		12		14		17		13		8		
		Fa	f %															
Diferenciar conteúdo	36	3	14,29	1	4,76	3	14,29	6	28,57			3	14,29	2	9,52	3	14,29	100
Diferenciar processo	30	1	5,88	1	5,88	1	5,88	6	35,29			3	17,65	3	17,65	2	11,76	100
Diferenciar produto	20	3	18,75	1	6,25	1	6,25	4	25,00			4	25,00	1	6,25	2	12,50	100
Grupos flexíveis	61	5	14,71	2	5,88	5	14,71	4	11,76	3	8,82	6	17,65	6	17,65	3	8,82	100
Interesses	54	8	20,00	3	7,50	4	10,00	6	15,00	5	12,50	5	12,50	5	12,50	4	10,00	100
Inventários	37	6	27,27	2	9,09	1	4,55	2	9,09	2	9,09	6	27,27	2	9,09	1	4,55	100
Necessidades educativas dos alunos	33	2	10,00	2	10,00	5	25,00	3	15,00	1	5,00	3	15,00	3	15,00	1	5,00	100
Nível de apoio para os grupos flexíveis	31	1	5,56	1	5,56	5	27,78	1	5,56	2	11,11	3	16,67	1	5,56	4	22,22	100
Nível de preparação	54	5	14,71	3	8,82	4	11,76	5	14,71	3	8,82	7	20,59	5	14,71	2	5,88	100
Perfil de aprendizagem	35	6	22,22	2	7,41	1	3,70	3	11,11	2	7,41	4	14,81	6	22,22	3	11,11	100
Trabalho colaborativo	55	1	7,69	1	7,69	3	23,08	3	23,08	1	7,69	1	7,69	1	7,69	2	15,38	100
Totais		41	15,65	19	7,25	33	12,60	43	16,41	19	7,25	45	17,18	35	13,36	27	10,31	100

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados analisados no ATLAS.ti

Em continuidade, verificou-se também a frequência de magnitude e densidade dos códigos aplicados aos PLANEDIS, como demonstra a Figura 34, abaixo. O grau de magnitude é representado pelo símbolo (G:) e a densidade pelo símbolo (D:) dentro de cada nó. Assim, o grau de magnitude refere-se ao número de citações vinculadas e a densidade representa o número de códigos vinculados, ou seja, quanto maior a contagem G de um nó maior sua magnitude ou relevância e quanto maior a contagem D de um nó mais densa é a sua rede circundante.

**Figura 34.** Magnitude e Densidade dos códigos nos PLANEDIS

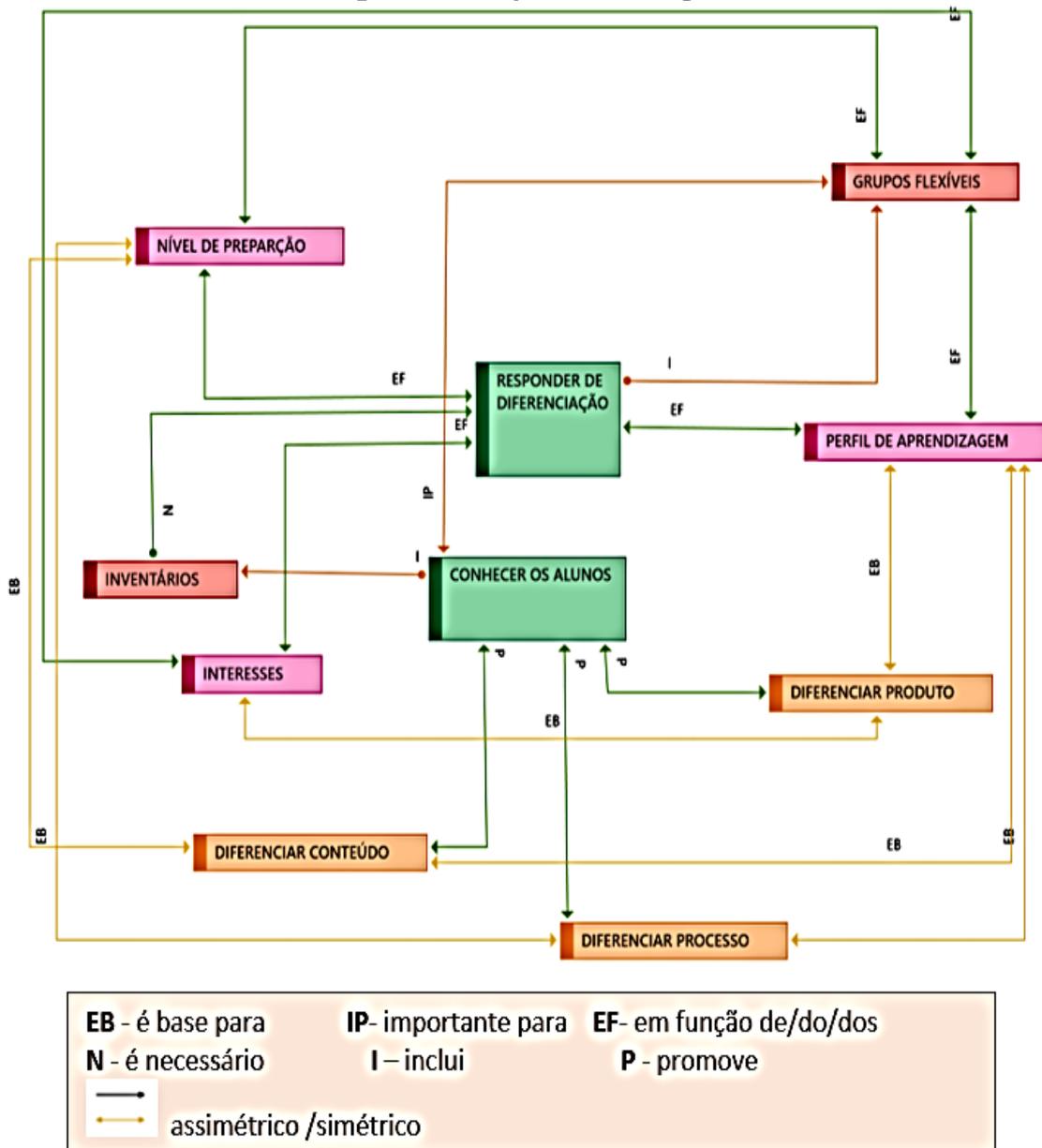


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados analisados no ATLAS.ti

Ao dispor os planos de ensino nas redes para avaliar a magnitude e a densidade, observou-se que o código interesses apresenta (G:) 49 e (D:) 8 enquanto que o código grupos flexíveis apresenta (G:) 55 e (D:) 4, assim temos que a maior frequência de magnitude é presente em grupos flexíveis e a maior frequência de densidade é presente no código interesses.

No que se refere as conexões e relações entre os códigos estas são demonstradas na Figura 35 pelas retas e símbolos que convergem de um código para outro marcando as relações a partir de expressões como: em função dos, é necessário, importante para, promove, inclui, associado, ausência de relação e contradição. Na figura essas expressões estão com o símbolo das relações e as retas representam o tipo de relação de simétrica ou assimétrica. Vale salientar que o ATLAS.ti faz algumas dessas relações, mas possibilita ampliá-las. Entretanto, dada a convergência dos dados outras relações foram criadas pela pesquisadora.

Figura 35. Relações entre códigos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados analisados no ATLAS.ti

Ao verificar as relações presentes nos planos de aulas seis relações de base, uma de necessidade, uma de importância, seis em função, duas de inclusão e três de promoção são observadas. Note que estas relações são graficamente marcadas por *layouts* caracterizados por linhas coloridas que de acordo com suas direções são classificadas em assimétrico e simétrico.

Ao centro temos os eixos “Conhecer os Alunos” e “Responder com Diferenciação” e os códigos relacionados a eles. Neste sentido ao verificar a relação do eixo conhecer os alunos com o código diferenciar conteúdo temos uma relação de promoção assimétrica, tendo em vista que para diferenciar os conteúdos precisa-se conhecer os alunos ao passo que conhecer os alunos favorece a diferenciação dos conteúdos (Tomlinson, 1999).

Em relação aos códigos grupos flexíveis e nível de preparação temos estabelecida uma relação de função do tipo simétrica. Demonstrando que avaliar os níveis de preparação é uma das condições para realizarmos os agrupamentos flexíveis e que os agrupamentos flexíveis são bem estruturados quando embasados nos níveis de preparação. Com isso, o eixo responder com diferenciação e o código inventários apresentam uma relação de necessidade do tipo assimétrica, firmando que o uso de inventários é necessário para responder com diferenciação.

Por fim, os PLANEDIS também foram submetidos à análise de coocorrência para os códigos relacionados às diferenciações. A Figura 36, a seguir, apresenta a relação de coocorrência entre os códigos, sendo que a coocorrência entre o código perfil de aprendizagem com 31 citações estabelece uma relação total de 53 coocorrências. Verificasse com os códigos: diferenciar conteúdo 37 citações e 25 coocorrências, diferenciar processo 30 citações e 20 coocorrências e diferenciar produto 21 citações e 8 coocorrências. Na Figura 36 identifica-se como estes códigos se relacionavam e demonstravam a maior frequência, por meio do índice c-coeficiente de coocorrência.

**Figura 36.** Coocorrência entre códigos dos PLANEDIS

		● ◆ DIFERENCIAR CONTEÚDO n <sub>1</sub> 33	● ◆ DIFERENCIAR PROCESSO n <sub>2</sub> 27	● ◆ DIFERENCIAR PRODUTO n <sub>3</sub> 16
● ◆ GRUPOS FLEXÍVEIS	n <sub>1</sub> 55	20 (0,29)	18 (0,28)	5 (0,08)
● ◆ INTERESSES	n <sub>1</sub> 49	20 (0,32)	16 (0,27)	10 (0,18)
● ◆ INVENTÁRIOS	n <sub>1</sub> 31	10 (0,19)	9 (0,18)	3 (0,07)
● ◆ NECESSIDADES EDUCATIVAS DOS ALUNOS	n <sub>1</sub> 30	12 (0,24)	10 (0,21)	7 (0,18)
● ◆ NÍVEL DE APOIO PARA OS GRUPOS FLEXÍVEIS	n <sub>1</sub> 28	12 (0,24)	13 (0,31)	6 (0,16)
● ◆ NÍVEL DE PREPARAÇÃO	n <sub>1</sub> 47	24 (0,43)	20 (0,37)	7 (0,12)
● ◆ PERFIL DE APRENDIZAGEM	n <sub>1</sub> 31	14 (0,28)	15 (0,35)	7 (0,17)
● ◆ TRABALHO COLABORATIVO	n <sub>1</sub> 54	8 (0,10)	9 (0,12)	3 (0,04)

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados analisados no ATLAS.ti

Considerando que o cálculo do coeficiente de ocorrência é calculado por meio da fórmula  $c = \frac{n_{12}}{(n_1+n_2-n_{12})}$ , é possível calcular esse coeficiente entre os códigos nível de preparação e diferenciar conteúdo da seguinte forma:  $c = \frac{n_{12}}{(n_1+n_2-n_{12})} = \frac{24}{(47+33-24)} = \frac{24}{56} = 0,43$ , caracterizando a relação mais significativa, ou seja a que apresenta o maior índice. Ao que reafirma os dados presentes nos PLANEDIS as professoras em sua maioria utilizaram essa combinação, fator - nível de preparação e elemento para diferenciar conteúdo.

A relação entre o par inventários e diferenciar produto corresponde ao menor índice  $c = \frac{n_{12}}{(n_1+n_2-n_{12})} = \frac{3}{(31+16-3)} = \frac{3}{44} = 0,07$ . De fato, essa relação foi pouco observada nos planos. As professoras utilizaram bastante os inventários, porém em detrimento de outras categorias não relacionando diretamente aos produtos. E desse modo, pode-se comprovar os coeficientes de coocorrência da relação dos códigos subsequentes.

Na seção seguinte debatemos os dados obtidos e agrupados na segunda categoria que os resultados foram tratados, a saber a categoria

## 5.2 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

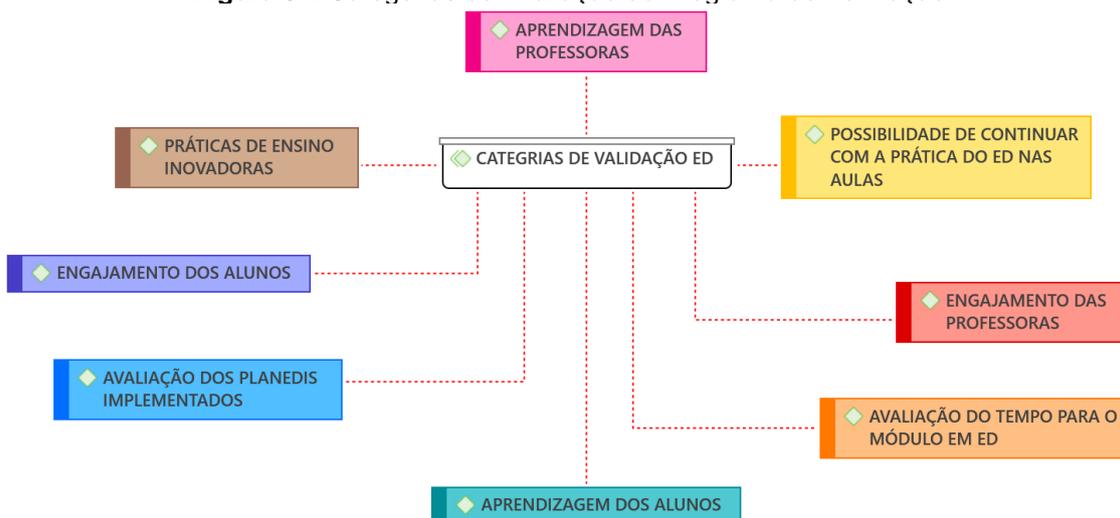
A avaliação do programa de formação foi realizada em duas etapas. A primeira, após a implementação do programa de formação em Ensino Diferenciado, através de um formulário que visava avaliar de modo geral

questões estruturais do programa. A segunda, consistiu na realização de três grupos focais que tinham como objetivo investigar os efeitos do programa de formação, nos quais foram discutidos questionamentos sobre todos os módulos integrantes do projeto matriz PAC-COVID19. Dado os relatos sobre ED extraídos desses grupos, analisa-se os impactos do programa de formação quanto aos aspectos de engajamento e aprendizagem das professoras e as implicações dessa evidência nos alunos.

### 5.2.1 Percepções dos participantes sobre o programa: as entrevistas com os Grupos Focais

Nesta seção constam apenas as avaliações realizadas durante os grupos focais. Para análise dos dados, foram previstas, conforme a Figura 37 as seguintes categorias extraídas dos conjuntos de dados pelo ATLAS.ti.

**Figura 37.** Categorias de Avaliação do Programa de Formação



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados analisados no ATLAS.ti

As análises aqui apresentadas compreenderam aspectos qualitativo derivadas das análises das falas dos participantes, os quais expuseram suas impressões sobre o programa de formação.

**Figura 38.** Quantidade de Excertos por Categoria

	58: CATEGORIAS DE VALIDAÇÃO 74	Totais
◆ APRENDIZAGEM DAS PROFESSORAS	12	12
◆ APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	6	6
◆ AVALIAÇÃO DO TEMPO PARA O MÓDULO EM ED	6	6
◆ AVALIAÇÃO DOS PLANEDIS IMPLEMENTADOS	14	14
◆ ENGAJAMENTO DAS PROFESSORAS	12	12
◆ ENGAJAMENTO DOS ALUNOS	6	6
◆ POSSIBILIDADE DE CONTINUAR COM A PRÁTICA DO ED NAS AULAS	9	9
◆ PRÁTICAS DE ENSINO INOVADORAS	9	9
<b>Totais</b>	<b>74</b>	<b>74</b>

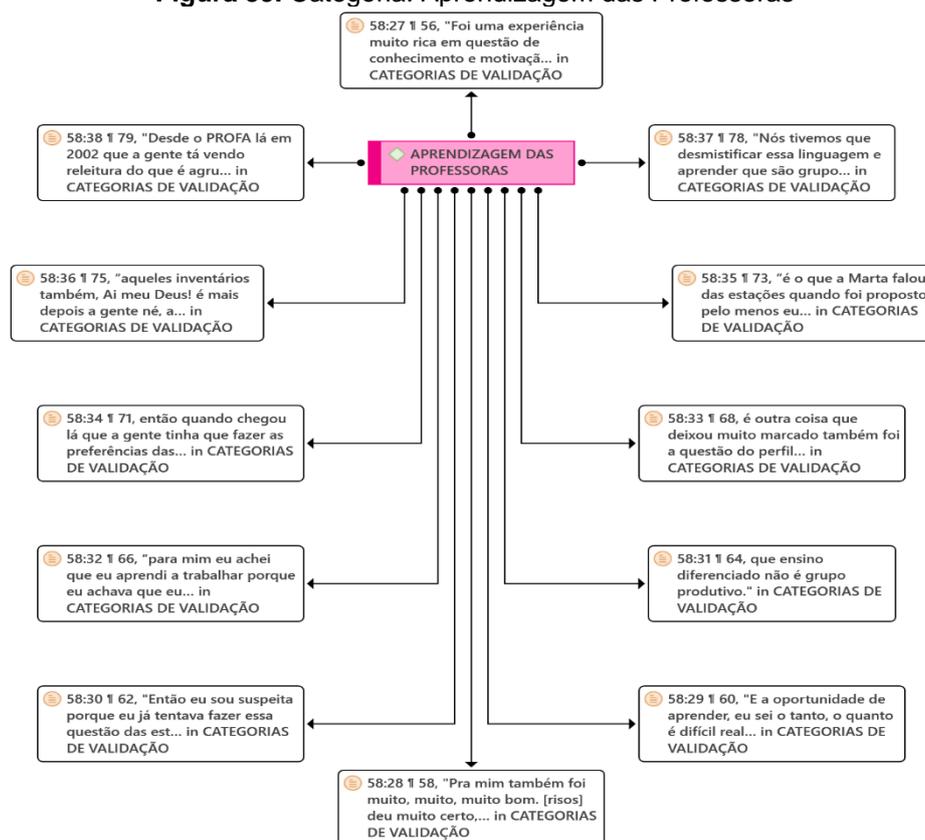
Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados analisados no ATLAS.ti

A Figura 38, acima, mostra a quantidade de 74 citações/excertos e o número correspondente de citações de cada categoria a ser analisada. A categoria avaliação dos PLANEDIS implementados apresenta 14 citações, seguida das categorias aprendizagem das professoras e engajamento das professoras com 12 citações, possibilidades em continuar com a prática do Ensino Diferenciado e práticas de ensino inovadoras com nove e engajamento dos alunos, aprendizagem dos alunos e tempo para implementação do módulo com seis citações.

### 5.2.2 Engajamento e aprendizagem das professoras

A explanação sobre as aprendizagens das professoras quanto ao tema é representada na Figura 39.

**Figura 39.** Categoria: Aprendizagem das Professoras



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados analisados no ATLAS.ti

Nos dados contidos na Figura 39, observa-se marcas de apreensão de conceitos e resignificação de outros em relação ao conteúdo do programa de formação e aplicabilidade deste na elaboração e implementação dos planos de ensino na sala de aula.

"Nós tivemos que desmistificar essa linguagem e aprender que são grupos flexíveis, e que não é um plano de aula para um aluno, mas que é pra todos, e que a avaliação também tem esse olhar diferenciado, que existem várias estratégias de avaliação. Então pra mim isso foi ótimo. [risos] né, PC7? [risos], que ensino diferenciado não é grupo produtivo" (Relato CE3, in GFM).

O excerto expressa que o plano de aula é para todos, destaca a importância da avaliação para compor diversas estratégias, agregando os princípios da diferenciação, além da compreensão de que, no Ensino Diferenciado, os agrupamentos flexíveis divergem dos agrupamentos produtivos.

Capellini (2019), ressalta sobre a necessidade de se elaborar e implementar programas de formação para professores que promovam a ampliação, reconstrução e adoção de estratégias de ensino que contemplem a diversidade e para isso sugere o modelo de formações segundo os moldes do

trabalho colaborativo uma vez que estas são oportunidades promissoras para uma educação mais acessível a todos.

"Pra mim também foi muito, muito, muito bom. [risos] deu muito certo, sabe? O envolvimento das crianças foi muito bom, a produtividade das atividades foram ótimas e assim, perpassar por todos, a mesma atividade, ah, foi muito produtivo. Eu também sou fã do ensino diferenciado. [risos] sou muito [risos] a gente aplicava como a PC7 falou, tentava aplicar de algum jeito, mas não funcionava porque não sabia a teoria básica, então tudo se encaixou melhor, com certeza" (Relato da PC5, in GFT).

Valorizar a formação no interior da escola oportuniza discussões sobre a realidade concreta do ambiente escolar e do percurso formativo dos professores, essas ações quando refletidas pelos próprios sujeitos possibilitam compreender os limites e os caminhos alternativos para o ensino na diversidade e com isso a condição de implementar novas práticas no contexto do ensino e aprendizagem (Oliveira e Oliveira, 2018).

Ainda pautando a importância dos conhecimentos teóricos sobre Ensino Diferenciado a professora PC7 expressa satisfação e compara a experiência de formação com anteriores, evidenciando que o fator "tempo" para desenvolver múltiplas atividades nos agrupamentos era um desafio, mas agora havia sido superado.

"Então eu sou suspeita porque eu já tentava fazer essa questão das estações, só que sem a teoria. Então, eu me sentia perdida, por mais que eu tentasse, tentasse, tentasse...me perdia na questão do tempo." (Relato da PC7, in GFT).

Nos relatos das professoras PC2 e CE3 percebemos outra evidência de que houve aprendizagem, ampliação de conhecimentos e motivação para alunos e professores.

"Foi uma experiência muito rica em questão de conhecimento e motivação tanto para os alunos quanto para nós professores" (Relato da PC2, in GFT).

"Nós tivemos que desmistificar essa linguagem e aprender que são grupos flexíveis, não só para o planejamento e que não é o plano de aula para um aluno, mas que são pra todos e que a avaliação também tem esse olhar diferenciado, que existem várias estratégias de avaliação, né? Então pra mim isso foi ótimo. [risos] né, PC7? [risos] que ensino diferenciado não é grupo produtivo." (Relato da CE3, in GFM).

Por fim destaca-se e considera-se que os conteúdos abordados sobre Ensino Diferenciado são inovações para a prática pedagógica.

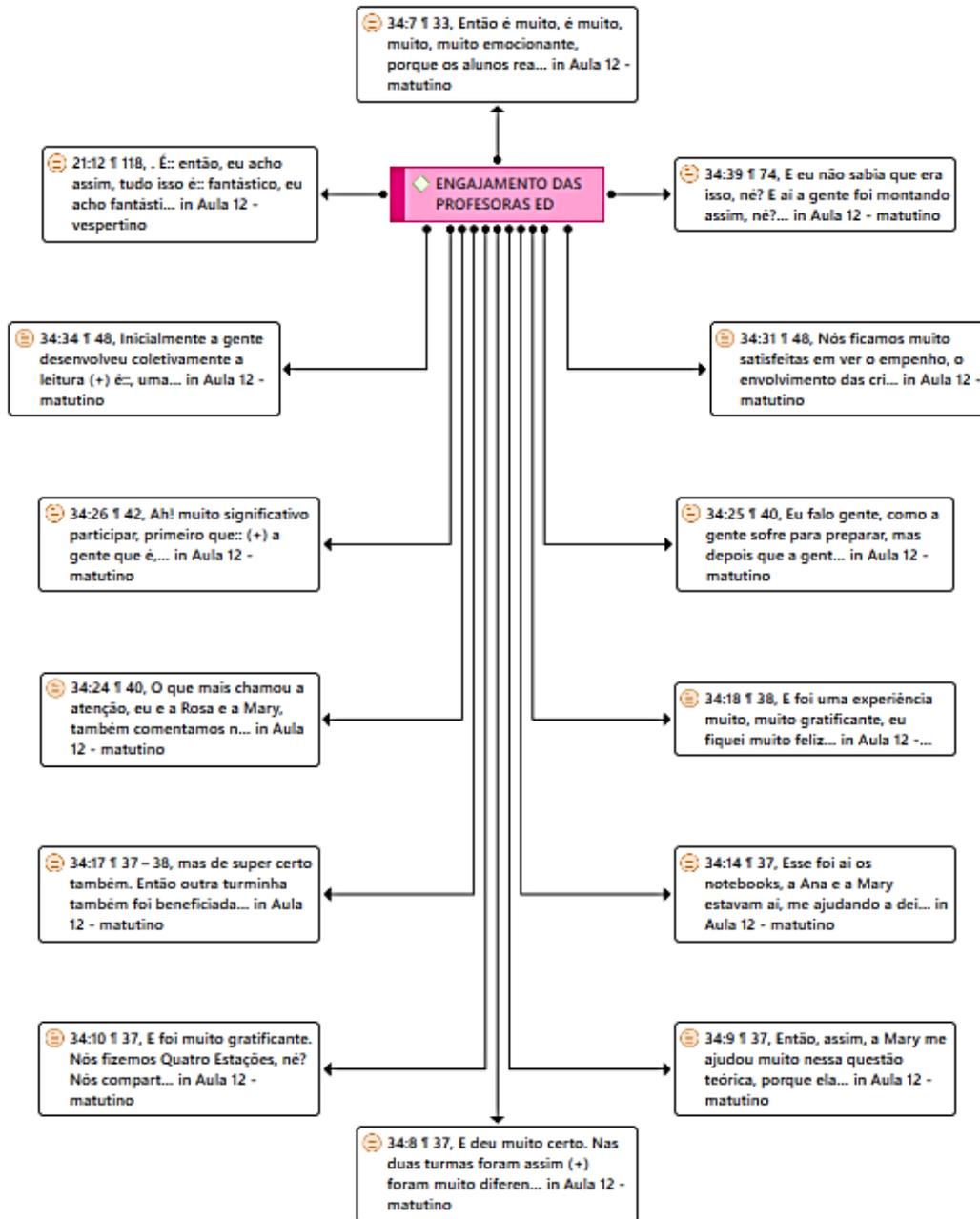
“Desde o PROFA lá em 2002 que a gente tá vendo releitura do que é agrupamentos produtivos né, então esse curso trouxe uma visão muito diferente do que a gente estava acostumada, então sempre pra aprender tem que ter o desequilíbrio, então incomoda mesmo né quando a gente realmente tem que sentir aquele desequilíbrio poxa tô errada mesmo, tá tudo (faz sinal balançando os braços de mexendo) né pra gente mudar. Então a gente saiu da zona de conforto porque é 20 anos de formação na mesma perspectiva da psicogênese, dos agrupamentos produtivos. Porque desde o PROFA, Letra e Vida, todos os cursos na mesma perspectiva, PACTO, então esse não, esse veio mostrar realmente vamos sair um pouquinho desses agrupamentos produtivos, dessa psicogênese, pensar nos estilos de aprendizagem, vamos fazer inventário, vamos conhecer os alunos, então são muitas práticas novas e realmente novas, são teorias novas que a gente não tinha acesso.” (Relato da PC7, in GFM).

Kuhn (1998) argumenta que o progresso científico não é linear, mas ocorre por meio de revoluções científicas necessárias para a transformação de paradigmas estabelecidos, e quando fala de mudanças de paradigmas, o autor aponta:

Se novas teorias são chamadas para resolver as anomalias presentes na relação entre uma teoria existente e a natureza, então a nova teoria bem sucedida deve, em algum ponto, permitir predições diferentes daquelas derivadas de sua predecessora. (1998, p. 131)

Em relação a categoria Engajamento das professoras a Figura 40 ilustra relatos de vários participantes.

**Figura 40.** Categoria: Engajamento das Professoras



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados analisados no ATLAS.ti

Sobre o engajamento das professoras dois relatos reproduzidos demonstram o grau de satisfação que o grupo atingiu com a proposta.

"Eu acho que aí começou a ficar mais fácil porque envolvia a prática, que é o campo de domínio delas. Então elas se envolveram mais a partir desse momento porque já entrou no domínio delas, então eu vou pensar em práticas, dentro da minha sala, com os meus grupos. Eu achei que aumentou o engajamento, elas começaram a ficar mais participativas, a partir desse momento" (Relato da GME, in GF CEDAP).

"Então é muito, é muito, muito, muito emocionante, porque os alunos realmente, eles participam, eles querem mais, e assim eu estava pior

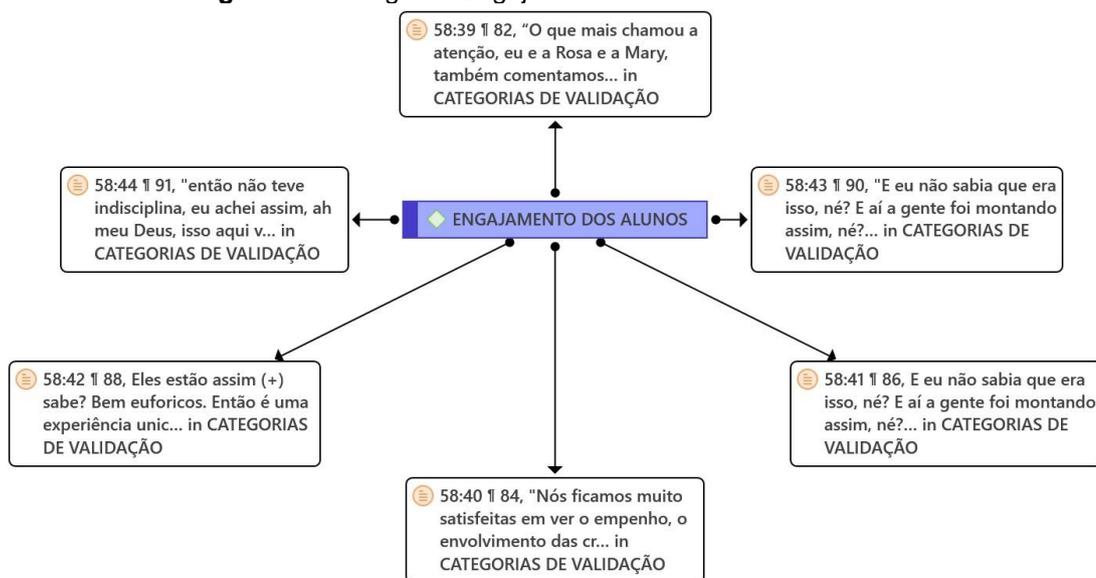
que as crianças ontem porque, eu já fiz trabalho com estações, eu estava muito ansiosa, eu tava agitada. Ontem quem me via na escola, falava: o que você tem? Eu falava, eu tô agitada gente, eu to agitada, eu quero fazer atividade, eu quero que dê certo, eu quero! Porque a gente fica 15 dias planejando e a gente quer ver o resultado. E foi realmente assim, uma experiência significativa, os alunos eles amaram, eles batiam palmas, eles amavam, eles amaram, eles gostaram muito. E já pediram, querem outra vez, assim a gente já vai se organizar, eu fiquei muito contente" (Relato da PC7, in A12M).

Nóvoa (2019) pontua que a formação continuada para ter êxito deve valorizar o contexto prático, as experiências, os saberes dos professores para quem se pretende “formar”, e nesta perspectiva a pesquisa colaborativa realizada pela universidade e a escola potencializou os conhecimentos teóricos e práticos e acrescentou empoderamento aos participantes.

### 5.2.3 Engajamento e aprendizagem dos alunos

Na categoria engajamento dos alunos são apresentados 6 excertos na Figura 41 que ilustram, na percepção das professoras, como os alunos demonstraram engajamento e possíveis avanços na aprendizagem.

**Figura 41.** Categoria: Engajamento dos Alunos



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados analisados no ATLAS.ti

Nos excertos há evidência de resultados positivos a partir da implementação do plano de aula baseado no ED, pois segundo a percepção das

professoras, houve impacto nos alunos em termos de engajamento e aprendizagem.

"Nós ficamos muito satisfeitas em ver o empenho, o envolvimento das crianças/ a satisfação das crianças. Eles gostaram muito no final da aula, eles deram nota dez para a aula, e já perguntaram quando que a gente vai fazer de novo." (Relato da PC5, in A12M ).

"e foi muito significativo (+) E:: (++) Eu acho que também, é::; uma outra questão é:::, mudar o senso estético da sala de aula. na hora que eles chegaram, já viram que já tava diferente, já ficaram, né? Assim, agitados, olha nossa o que que vai acontecer? o que que vai acontecer? E é isso que a gente fala às vezes, né? De motivação, de mobilização." (Relato da FN3, in A12M ).

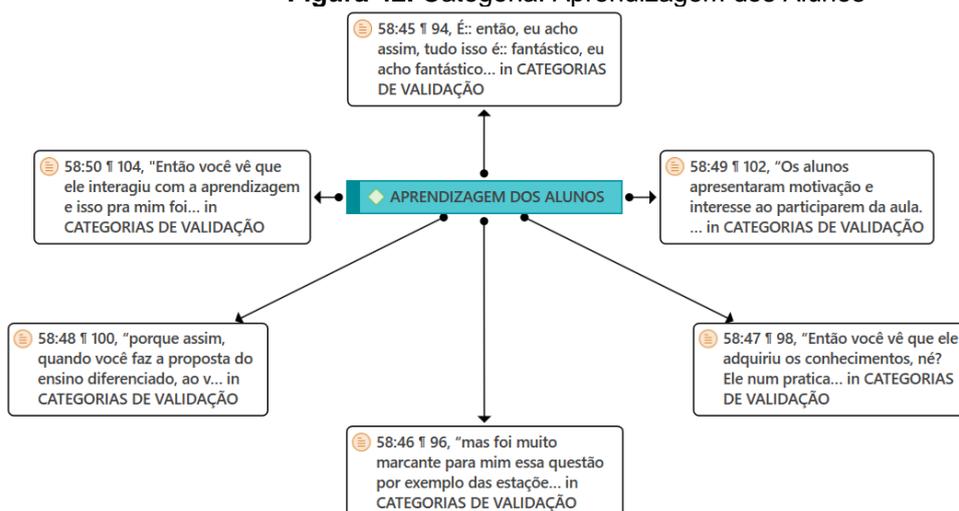
Tomlinson (1999) afirma que um planejamento pautado em vieses como avaliação e conhecer os alunos, corrobora para o engajamento e motivação e resultam em experiências de aprendizagem bem-sucedidas.

"E eu não sabia que era isso, né? E aí a gente foi montando assim, né? E::: juntas, e fomos fazendo/ A PC5 faz o apoio na minha sala e a gente foi envolvendo a professora de artes e (+) e a gente também desenvolveu um projeto bastante (+) gostoso, que as crianças estão super envolvidas (+) E que estão falando do projeto até agora, e ficou mandando figurinhas/ fotinhas para mim/ professora achei uma cigarra, achei uma joaninha, achei/"(Relato da PC1, in A12M ).

"então não teve indisciplina, eu achei assim, ah meu Deus, isso aqui vai virar um tumulto porque eles sabiam o que eles tinham que fazer, eles mudavam de grupo, eles respeitavam o tempo. O tempo também foi favorável, a gente dosou e:::, então foi bem sincronizado" (Relato da PC6, in A12M ).

Os relatos evidenciaram que o processo de aprendizagem se tornou contínuo. Os alunos prosseguiram com as "descobertas" sobre os conteúdos que as professoras planejaram. Isso demonstrou que de posse de informações sobre os alunos, seja de interesses, perfil de aprendizagem ou ainda nível de preparação e usando de estratégias como os agrupamentos flexíveis, o professor foi capaz de canalizar suas ações pedagógicas de modo significativo a contemplar a individualidade de cada aluno. A Figura 42 ilustra relatos dos professores sobre a aprendizagem dos alunos nas aulas planejadas com base no ED.

**Figura 42.** Categoria: Aprendizagem dos Alunos



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados analisados no ATLAS.ti

Os relatos abaixo também reforçam a importância dos agrupamentos flexíveis, a compreensão de que a aprendizagem ocorre de modo singular, que a intensidade sobre o que o aluno aprende é variável e quão positivo foi para a aprendizagem de todos os alunos.

"É:: então, eu acho assim, tudo isso é:: fantástico, eu acho fantástico tudo isso que é o que acontece na sala de aula, né, e com a participação de todos, né, todos aprenderam, é:: porque tem os vídeos aí, aprendeu do seu jeitinho, mas aprendeu." (Relato da PC8, in A12T ).

"mas foi muito marcante para mim essa questão por exemplo das estações que todo mundo fez, todo mundo passou pelas estações, cada um aprendeu, um aprendeu um pouquinho mais aqui, nessa dificuldade da leitura, o outro aprendeu um pouquinho mais lá, mas estava em grupo, eles vão se ajudando, eles minha turma é muito engajada, eles são muito, mas muito cansativo, eu sai de lá assim ó espremida igual uma laranja, (risos) só que eles são muito engajados né, então assim, ah! foi muito bonitinho! (Relato da PC5, in GFT).

Outro aspecto enfatizado pelas professoras foi o relato sobre o rodizio dos alunos nos agrupamentos e como as propostas dispostas contribuíram com a aprendizagem de todos em maior ou em menor medida, bem como expõe sobre as parcerias e/ou apoios estabelecidos entre os alunos.

"Então você vê que ele adquiriu os conhecimentos, né? Ele num pratica aquilo ali porque ele não consegue realmente, né, pelas deficiências dele. né? mas conversando, contando as coisas, quando nós trabalhamos insetos ele falava as coisas e trazia de casa, e depois a gente fazia a contagem dos bichinhos. E ele, não saber o numeral e quantidade, mas ele me ajudava a fazer. Então você vê que ele interagiu com a aprendizagem e isso pra mim foi muito bom". (Relato da PC1, in GFM).

“porque assim, quando você faz a proposta do ensino diferenciado, ao você fazer os agrupamentos, por exemplo, é proficiência, né? você está trabalhando também, né? pensando nas hipóteses, o que ele pode evoluir, você tenta entrar, eu acredito que houve uma evolução significativa sim na aprendizagem e isso que a PC1 comentou também, no engajamento e na oralidade. Por exemplo eu tenho alunos que as vezes não evoluíram na hipótese de escrita, mas é a auto estima, é... o engajamento e a oralidade melhoraram muito. Então já é uma evolução”. (Relato da PC7, in GFM).

Um destaque deste programa de formação prover a formação de professores com foco no ensino da classe comum, visando o contexto diverso e heterogêneo, condição já existente e intensificado com a pandemia. No entanto, ao orientar o planejamento de aulas na perspectiva do Ensino Diferenciado observou-se que mesmo nas salas de aula onde haviam alunos PEE, ou alunos com níveis abaixo do esperado nas habilidades de aprendizagem requeridas, foi possível desenvolver as atividades propostas e corresponder de forma satisfatória sem evidenciar as diferenças apresentadas.

Valorizar e investir na formação de professores para a diversidade deve ser o ponto de partida, e nessa perspectiva cabe a toda comunidade escolar a compreensão dos processos de inclusão, tendo em vista ser a escola um espaço formativo para todos (Oliveira e Oliveira, 2018). É na escola que vivenciamos as diferenças e corresponsabilizamos pelos diversos problemas educacionais, que para Nóvoa (2019) devem ser enfrentados por professores empenhados e em um trabalho em equipe.

No apêndice G há outros comentários dos participantes, que embora não se enquadrem nas categorias já referenciadas, também compuseram os dados obtidos para esta pesquisa e podem ter para o leitor um significado que atribua sentido a algum ponto da discussão até aqui apresentada. Desta forma, decidimos por abordá-lo a partir de um quadro, mas não retirando do leitor a possibilidade de interagir com todos os dados da pesquisa.

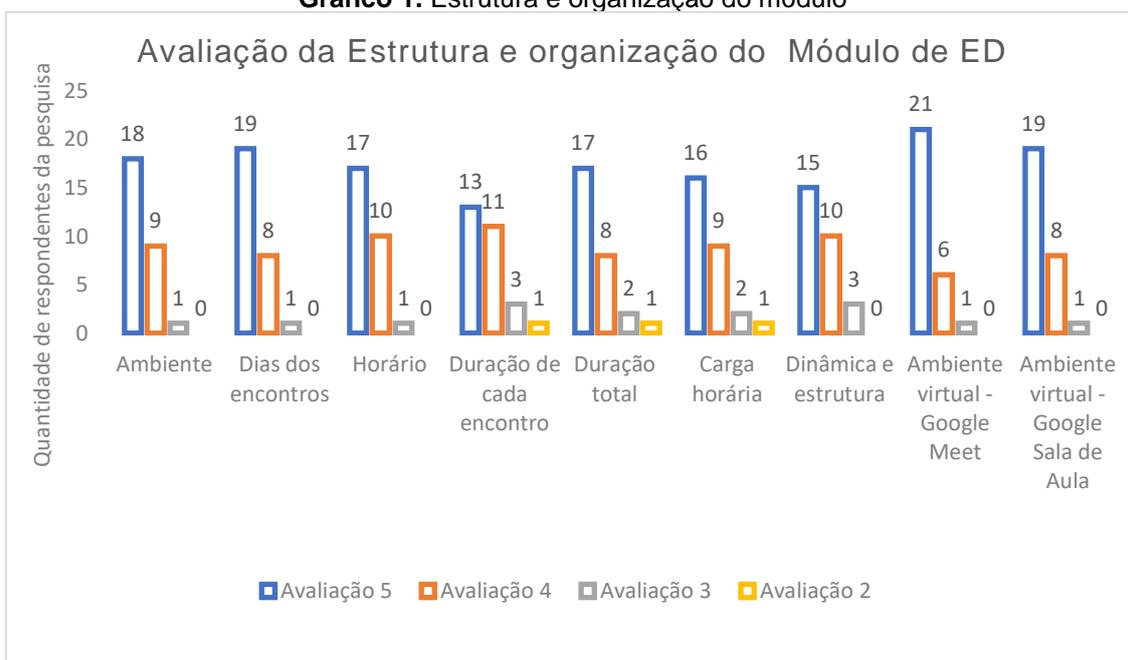
#### **5.2.4 Formulário de Avaliação**

A avaliação do programa de formação em Ensino Diferenciado foi realizada a partir de formulário *Likert* organizado em uma escala com níveis de 1 a 5, sendo 1 para insatisfatório/sem importância; 2 para pouco

satisfatório/pouco importante; 3 para regularmente satisfatório/regularmente importante; 4 para satisfatório/importante e 5 para muito satisfatório/muito importante. Havia perguntas abertas pertinentes a estrutura e organização do programa de formação, conteúdo e desenvolvimento do programa de formação e atividades práticas propostas no programa de formação.

O gráfico 1 apresenta os resultados da avaliação da estrutura e organização do módulo 3, com predominância da avaliação 5 (61,5%) e 4 (27,7%) nas respostas, contra 5,95% para o nível 3 e 1,19% de atribuição de nível 2 com média geral de 4.53. A menor avaliação neste tópico foi em relação a duração de cada encontro com uma média de 4,29 nas respostas, em que quase 40% das avaliações foram de nível 4 e 10% de nível 3.

**Gráfico 1.** Estrutura e organização do módulo



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário aplicado.

Os excertos abaixo evidenciam a opinião dos participantes quando foram questionados sobre que alterações seriam necessárias em uma versão futura do programa de formação. O item que se refere ao tempo de implementação do módulo foi o mais ponderado na maioria das respostas.

“Mais tempo para reflexões com o grupo” (PE4).

“Disponer de mais tempo para aplicação” (PC1).

“Tempo- mas eu entendo que faz parte de todo um contexto e situação... foi o possível a ser realizado” (FN3).

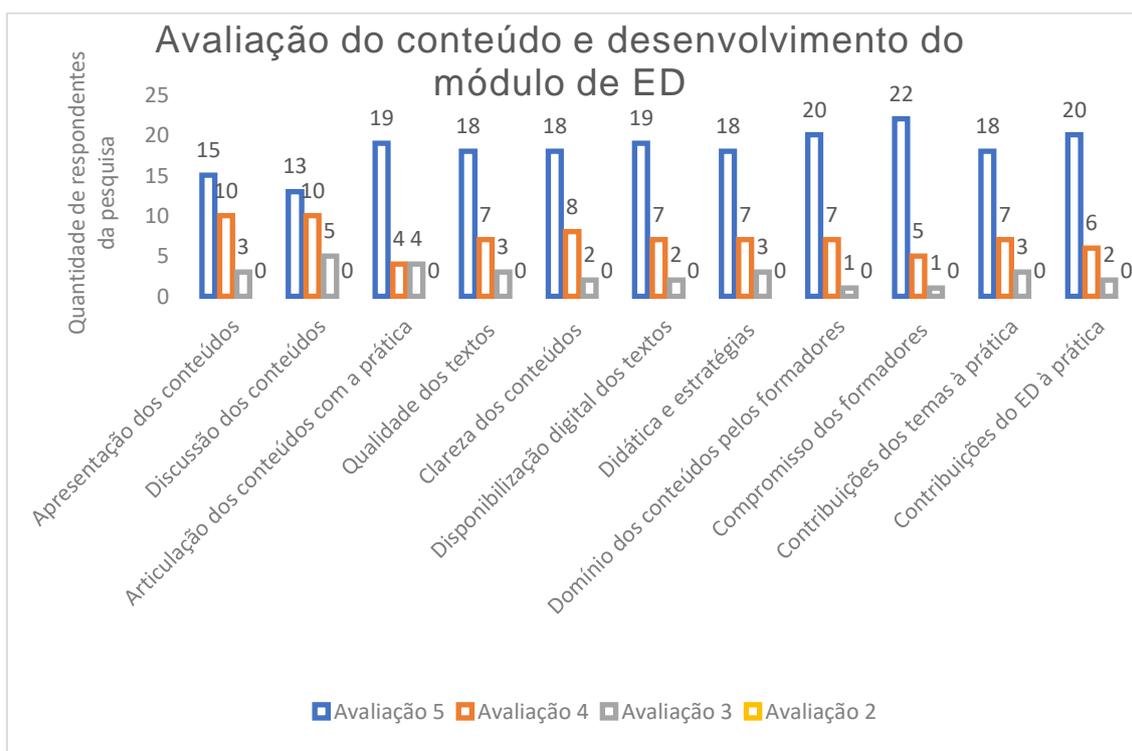
“A minha crítica recai na questão do tempo, para mim os conteúdos deveriam ser trabalhados de forma menos condensada” (PS3).

Nos discursos das participantes expressa-se a necessidade de mais tempo para a aplicação e reflexão com o grupo participante da formação e para um maior aprofundamento quanto as teorias e preparação de atividades práticas.

### 5.2.4.1 Conteúdo e desenvolvimento do programa de formação

O gráfico 2 demonstra a avaliação dos conteúdos e desenvolvimento do módulo em que 65,15% das avaliações foram de nível 5 (muito satisfatório/muito importante); 25,40% de nível 4 (satisfatório/importante) e 9,44% de nível 3 (regularmente satisfatório/regularmente importante) com uma média de 4.54 nessas avaliações. A menor média de avaliação neste eixo, (4,29) ocorreu no tópico de Discussão dos Conteúdos em que 46,42% avaliaram como muito satisfatório/muito importante, 35,71% avaliaram como satisfatório/importante e 17,85% avaliaram como regularmente satisfatório/regularmente importante.

**Gráfico 2.** Avaliação dos conteúdos e desenvolvimento do módulo



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário aplicado.

Com relação aos conteúdos e o desenvolvimento do programa foi indagado sobre a aprendizagem dos temas abordados. Os participantes reverberaram de diversas maneiras que adquiriram nível satisfatório de conhecimento, outros, nível plenamente satisfatório, mas que ainda precisavam aprofundar mais seus estudos, fato que é possível verificar pelos excertos abaixo.

“Foi significativo, mas sinto necessidade de aprofundar e conhecer mais” (CE1).

“Aprendi muito, mas como já falei, preciso de maior tempo, pois ficaram lacunas” (CE3).

“Produtivo, porém em fase inicial. Preciso aprofundar muito o estudo para ampliar meus conhecimentos e buscar novas práticas” (CE7).

“Considero razoável. Mas com tempo pretendo me aprofundar” (PC7).

“Plenamente satisfatório” (PC8).

“Muito bom, mas pretendo rever e aprofundar meus estudos” (PC5).

“Muito satisfatório” (PC6).

De modo positivo os excertos das participantes CE1, CE3, CE7, PC5 e PC7 demonstram a importância do percurso teórico para a sustentação da prática pedagógica. Costa (2015) considera que, a formação teórica dos professores deve ser prioridade, uma vez que contribuirá sobremaneira em sua autonomia política e investigativa, em seu conceber e fazer pedagógico na perspectiva inclusiva e na tomada consciente de decisões tanto na elaboração quanto na execução de seu planejamento pedagógico.

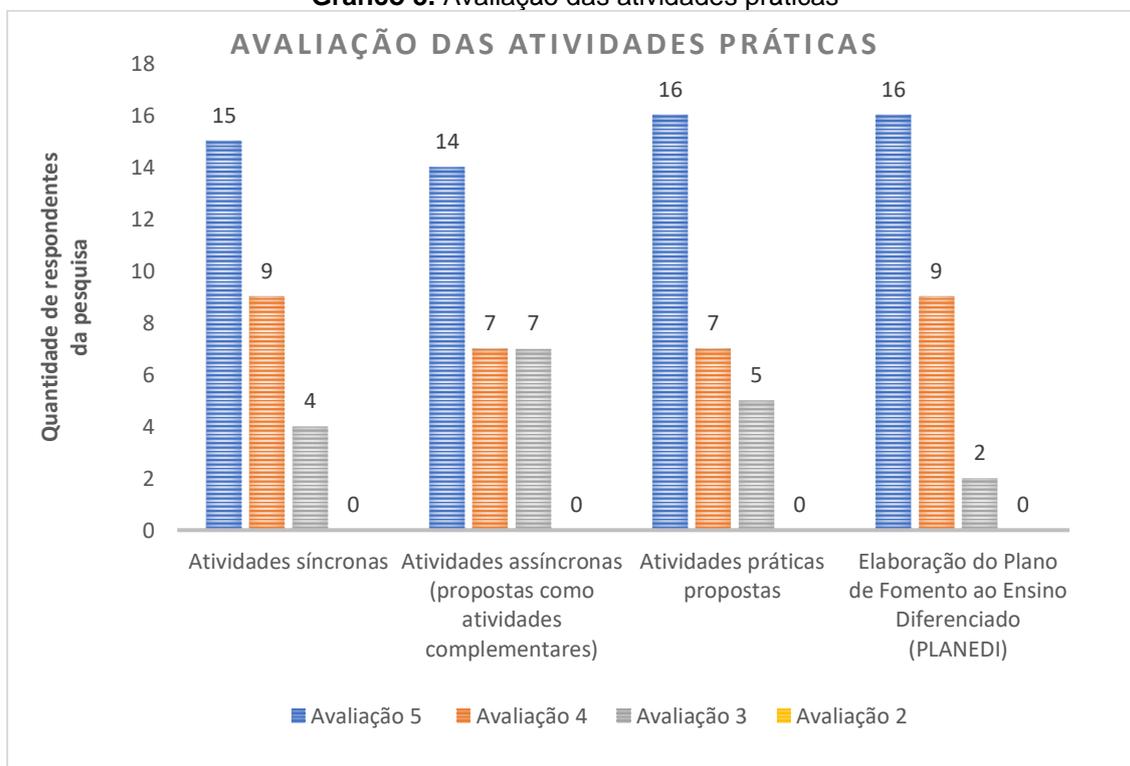
No presente estudo, a formação teórica se mostrou importante, assim como a aplicação e a reflexão sobre a prática também se mostraram importantes, uma vez que as principais queixas partiram dos participantes que não eram da Escola Alvo, e que não conseguiram participar do planejamento e/ou da implementação das aulas baseadas no ED.

#### **5.2.4.2 Atividades práticas propostas no programa de formação**

O gráfico 3, a seguir, demonstra o eixo de avaliação das Atividades Práticas Propostas com avaliações de nível 5 (54,95%), nível 4 (28,82%) e nível

3 (16,21%) com média de 4.35 nas respostas. Percebe-se uma média menor (4,25) na avaliação das Atividades Assíncronas em que 50% avaliaram como muito satisfatório/muito importante, 25% avaliaram como satisfatório/importante e 25% avaliaram como regularmente satisfatório/regularmente importante.

**Gráfico 3.** Avaliação das atividades práticas



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário aplicado

Em suma, no que concerne a avaliação geral, ocorreu a predominância da avaliação de nível 5 (muito satisfatório/muito importante) em 62% das respostas. A avaliação 4 (satisfatório/importante) teve uma recorrência de 28,20%. Já as avaliações de nível 3 (regularmente satisfatório/regularmente importante) e de nível 2 (pouco satisfatório/pouco importante) recorreram, respectivamente, em 9,25% e 0,44% das respostas.

De modo a responder se as expectativas iniciais referentes ao programa de formação foram correspondidas e quando questionados se indicariam o referencial do Ensino Diferenciado para outras pessoas, em sua maioria as respostas foram positivas a comprovar-se com as narrativas abaixo.

“Sim, pois é de extrema importância que as pessoas que atuem na educação saibam e tenham experiências de que é possível diferenciar o ensino para um coletivo” (FN3).

“Sim, o módulo trouxe muitas reflexões sobre os processos de ensino/aprendizagem que enriqueceram a minha prática” (PD1).

“Sim, o material é muito bom. A dinâmica do grupo também” (CE4).

“Sim, o Ensino Diferenciado é uma ferramenta muito eficaz e necessária à melhoria do ensino” (PC5).

Em relação a possibilidade de indicar o método de Ensino Diferenciado a outros profissionais, os participantes sinalizaram que o fariam e enfatizaram a importância de experienciar a possibilidade de diferenciar o ensino para todos os alunos e romper com a retórica da diversidade, pois mesmos em condições intensas, as escolas organizam-se segundo modelos idênticos, tradicionais de ensino, o que Tomlinson (2001) nomeia como “modelo tamanho único”.

No presente, a renovação da escola depende da sua capacidade de adaptação à diferença, e esta configura um dilema da profissão docente. Por um lado, as questões da diversidade, nas suas múltiplas facetas, postulam caminhos para uma redefinição das práticas de inclusão social e escolar. A construção de novas pedagogias e métodos de trabalho põe definitivamente em causa a ideia de um modelo escolar único e unificado (Nóvoa, 2009).

As participantes PD1 e PC5 sobre a contribuição da formação sobre ED para as suas práticas pedagógicas destacaram-na como uma ferramenta oportuna e eficaz para melhorar o ensino. Neste sentido, Nóvoa (2009) afirma que os professores são vistos como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.

Por fim, CE4 descreve e opina de forma positiva sobre o material teórico disponibilizado, bem como sobre a proposta de formação fomentada.

Quando perguntados se pretendiam implementar os princípios de Ensino Diferenciado em suas práticas docentes, foram obtidas as seguintes respostas:

“Sim, cada vez mais acrescentar o trabalho diferenciado e trabalhar sempre em equipe” (CE4).

“Pretendo, porém, necessitaria de mais um profissional AEE devido a demanda” (PE5).

“Sim, todo o aprendizado contribuiu para diversificar e enriquecer minha prática e fará diferença na implementação e construção de práticas futuras” (CE8).

“Sim, principalmente o trabalho com as estações” (PD1).

“Já comecei a implementar nos grupos” (PE8).

No trecho da fala das professoras é explícita a intenção de continuar implementando o ensino diferenciado em sua prática pedagógica, assim como é possível verificar a importância dada ao trabalho em equipe, o que se presume referir-se ao trabalho colaborativo, tendo em vista que a colaboração foi orientada em todo o programa de formação.

Santos (2021) destaca a importância do trabalho colaborativo, tendo em vista que os professores da educação regular e da educação especial, embora tenham papéis diferentes, estão, ou pelo menos deveriam estar, articulados, com vistas a contribuir, discutir, refletir e compartilhar as responsabilidades.

O aprendizado construído ao longo do programa de formação contribuiu para diversificar e enriquecer a prática docente e continuar essa implementação fomentará a construção de novas práticas. Tomlinson (2001) ao estabelecer os princípios do Ensino Diferenciado, em destaque o princípio da avaliação, remete ao professor enriquecimento e inovação da prática pedagógica, isto porque ao avaliar continuamente o desenvolvimento dos alunos, um esforço será requerido dos professores no sentido de compreenderem as diferenças e responderem às diversas potencialidades e necessidades de seus estudantes.

A participante PD1 destaca o uso dos agrupamentos flexíveis organizados por estações de ensino. Essa estratégia permite que os alunos sejam agrupados de acordo com suas necessidades e potencialidades de aprendizagem, ao invés de serem agrupados apenas por afinidades, desempenho ou princípios de cooperação (Tomlinson, 2001).

Desse modo, o anseio de que práticas acessíveis em contexto escolar sejam efetivadas são requeridos pré-requisitos para os exercícios do professor da educação especial, bem como do professor do ensino comum, estes devem possuir conhecimentos gerais de suas áreas de formação e conhecimentos específicos da educação especial, sejam eles adquiridos em formação inicial ou continuada.

Portanto de acordo com o exposto, percebe-se que a formação de professores continua sendo tema recorrente nas discussões na área educacional, sendo essa temática investigada por muitos pesquisadores no intuito de apresentar possibilidades de teorias inovadoras que contemplem o ensino para todos como abordamos nesta pesquisa.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário educacional brasileiro apresenta indicadores desfavoráveis, tanto na eficácia da aprendizagem quanto na infraestrutura escolar, seja na valorização profissional e na formação de professores. Esse conjunto reflete um ensino caótico cada vez mais excludente com escolas que ainda se configuram como espaços de práticas homogeneizadoras. Além disso, as universidades enfrentam desafios na formação inicial de professores para lidar com a diversidade no ambiente escolar.

Neste contexto, no intuito de contribuir com a formação continuada de profissionais da educação e fomentar práticas docentes inovadoras de modo a melhorar a capacidade da escola em atender as diversidades de todos estudantes, o presente estudo sugeriu o Ensino Diferenciado como um modelo de formação teórico e prático para a formação continuada em serviço para professores e demais profissionais da educação de um município de São Paulo.

Por se inserir dentro de uma abordagem universalista, na perspectiva de proporcionar o ensino para todos em ambientes de salas de aula diversificados e heterogêneos, especialmente em um contexto de desigualdades pronunciadas durante e após a pandemia, propomos esta pesquisa com o objetivo de desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação baseado em Ensino Diferenciado no intuito de promover um ensino mais responsivo em contexto da diversidade, presumindo que esta abordagem promoveria inovações na prática pedagógica de modo que contribuísse para a melhoria da qualidade da educação dos alunos.

A etapa de elaboração do programa de formação demandou bastante atenção e habilidade, pois o referencial teórico necessitava de tradução e sistematização, de modo a adequar a densidade da teoria ao tempo destinado as discussões durante os momentos síncronos. Para subsidiar nossas discussões optou-se pelo referencial de Tomlinson sobre Ensino Diferenciado e os estudos e experiências de Serravallo e Fox & Hoffman que discorrem sobre ensino de leitura e escrita em grupos flexíveis. Nesta etapa foram elaborados três planos de ensino correspondentes aos seis encontros formativos, seleção dos materiais e recursos midiáticos a serem utilizados e a produção de um ebook sobre Ensino Diferenciado e grupos flexíveis nas aulas de leitura e escrita.

Em relação a etapa de implementação considera-se como produtiva, pois ocorreu a efetivação dos planejamentos dos seis encontros formativos e durante estes encontros a partir das discussões teóricas, direcionou-se o foco para dois princípios do Ensino Diferenciado, avaliação e agrupamentos flexíveis. Trocas de conhecimentos e experiências entre a pesquisadora e participantes da pesquisa corroboraram para elaboração e implementação das atividades práticas, os inventários de avaliação e os planos de aula, em suas salas.

Por se tratar de um programa baseado em um processo cíclico, teoria e prática aconteceram de forma simultânea. Sendo assim, os dados foram coletados à medida que as atividades práticas foram sendo realizadas. Da execução da proposta, artefatos como vídeos, fotos e relatos dos participantes configuraram um volume de dados significativos registrados em diário de campo.

Posteriormente, esses dados foram analisados à luz da AC utilizando o software ATLAS.ti, essa etapa exigiu um esforço substancial, inicialmente com a necessidade da pesquisadora em adquirir familiaridade com as funcionalidades do software, seguida por análises detalhadas. Dado o grande volume de dados, essa fase demandou uma dedicação diligente e habilidosa. Apesar disso, considera-se que o uso do ATLAS.ti foi uma ferramenta importante na organização e coerência entre os dados. No software foi possível categorizar, codificar e visualizar os dados de forma sistemática e eficiente e com isso proporcionou uma análise mais precisa e aprofundada das informações coletadas, bem como conferiu maior fidedignidade aos dados.

Na etapa de avaliação analisou-se os relatos decorrentes da experiência de elaboração e implementação das aulas a partir dos relatos dos participantes nos grupos focais, bem como do formulário de avaliação do programa. Os índices demonstraram que o programa foi bem avaliado, pontuando em sua maioria nota cinco, que correspondia a muito satisfatório. Os relatos sugerem que a implementação de aulas embasadas no Ensino Diferenciado permitiu destacar aspectos favoráveis na convergência do ensino para atender as necessidades e potencialidades de todos os alunos, contribuindo para a política de inclusão escolar de estudantes PEE, no sentido de garantir igualdade de oportunidades de aprendizagem, para a melhoria da qualidade da educação para todos.

As evidências apresentadas demonstraram a eficácia do modelo de formação oferecida e a receptividade dos participantes ao acolherem um programa de formação continuada em serviço no formato a distância, modelo adotado devido as circunstâncias possíveis na época, em função das consequências da pandemia, pois embora as escolas tivessem retomado suas atividades, na universidade, as atividades presenciais ainda eram proibidas.

Neste contexto, destaca-se o potencial que a metodologia da pesquisa colaborativa assume para os estudos sobre formação continuada de professores e que no caso desse estudo tivemos um fator ainda mais promissor: a possibilidade de em um único programa de formação envolver diversas categorias de profissionais da educação, a citar: gestores, coordenadores, psicólogos, fonoaudiólogos, professores do ensino comum e professores do AEE. Estes participantes demonstraram prontidão e prática de colaboração ao aplicar o referencial do ED discutido.

Considera-se como promissor o fato de que o programa de formação em ED foi antecedido por dois programas anteriores: Trabalho Colaborativo e Cultura Inclusiva na Escola e Sistema de Suporte Multicamada. Eles juntos alicerçaram a apresentação e implementação das propostas universalistas, com vista a melhorar a qualidade de ensino para todos os estudantes, sendo a primeira delas o Ensino Diferenciado.

Os bons resultados obtidos neste estudo têm relação também com o local em que foi realizado, bem como o público da escola pois os participantes estavam motivados e disponíveis pois contavam com o apoio da gestão municipal. Eles eram assistidos de dispensa nos dias dos encontros formativos e tinham carga horária disponível para o planejamento das atividades práticas. Outro fator positivo foi que as turmas participantes apresentavam um baixo número de estudantes em relação a outras comunidades escolares.

Como implicação para as políticas educacionais aponta-se a necessidade de se promover formações que discutam abordagens universalistas, tais como o Ensino Diferenciado, de modo que os professores se motivem a descobertas de novas práticas de organização do ensino. Outra implicação evidencia-se na organização do currículo, que ainda se configura como uma tarefa desafiadora na prática educacional, seja pela falta de habilidades, seja pela ausência de

autonomia para gerenciar e construir um currículo de forma a valorizar a diversidade e respeitar as características individuais dos alunos.

Como limites do estudo, teve o tempo de implementação, apesar de o programa configurar-se de curta duração para a exposição e discussão teórica, no que se refere aos momentos síncronos, todavia, apresentou densidade no que se refere aos momentos assíncronos. Isto porque os participantes necessitaram de tempo para estudos sobre a teoria, bem como para a elaboração de documentos avaliativos, organização dos ambientes escolares, assim como demandaram tempo para elaboração do planejamento e produção dos recursos a serem utilizados durante a execução das aulas.

Ressalta-se que em busca de embasamento teórico para subsidiar este estudo, foram encontrados relatos de várias pesquisas já citadas nesse relatório, que apontam que o Ensino Diferenciado tem sido cada vez mais adotado em outros países do mundo, como uma forma de aprimorar a qualidade da educação e assegurar que cada aluno possa ter igualdade de oportunidades de aprendizado.

Embora os resultados apresentem indicativos positivos no que concerne a mitigar as questões inerentes às salas em contextos heterogêneos e problemas intensificados pela pandemia, a citar as defasagens em letramento, recomenda-se, entretanto, que o estudo seja replicado para outros ambientes, no mesmo Estado e fora dele, em outros níveis e modalidades de ensino, de modo a ampliar as evidências e avaliar o potencial do Ensino Diferenciado em diferentes panoramas.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, C, B. Diferenças não devem ser *toleradas*: reflexões sobre escola inclusiva e educação para a diversidade. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, Teresina, v. 27, n. 53, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2915/3519> Acesso em 10 mai. 2023.

BATATAIS, **Simulado Interno de Educação Municipal (SIEM)**. 1º, 2º, 3º ano. Batatas: SME. 2022

BERGAMASCHI, M. N. F. D. Formação Continuada De Professores No Instituto Federal: Um Estudo De Caso Em Cubatão/SP. (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar, da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, 2022.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> Acesso em 15 mai 2023.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep/MEC. 2023 <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022> Acesso em: 16 Ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório Brasil no PISA 2018**. Brasília, DF Inep/MEC. 2020 [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_d\\_a\\_educacao\\_basica/relatorio\\_brasil\\_no\\_pisa\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_d_a_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf) Acesso em: 16 Ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. **Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília, 1996b. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196\\_10\\_10\\_1996.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html). Acesso em: 02 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, Ministro da Educação – MEC/SEESP. Brasília -DF, 07 de janeiro de 2008. 2008a.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** – Brasília – DF. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 02 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União. Brasília, 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 02 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília – DF. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 jun. 2021

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 02 set. 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto editora, 1994.

CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. A. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. **Doxa: Rev. Bras. de Psicol. Educ.**, Araraquara, v.19, n.1, p. 107-127, jan./jun. 2017.

CALHOUM, E. F. F. *In.*: GORDON, S.P. (ed.). **Collaborative Action Research. Developing Professional Learning Communities.** New York: Teachers College Press, 2008.

CONNOR, D. J.; VALLE, J. W. **Ressignificando a deficiência:** da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2008.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children.** Denver, v. 28, n. 3. p. 1-16, 1993.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DESGANGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629>. Acesso em 07 nov. 2020.

FERREIRA, T. S. T. **Ensino diferenciado: uma reflexão sobre práticas de diferenciação curricular.** (2016). Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

FEYFANT, A. La différenciation pédagogique en classe. **Dossier de veille de l'IFÉ**, nº 113 Novembre 2016. Disponível em <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>. Acesso em 16 mai. 2023.

FORMOSINHO J.; MACHADO J. Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, vol. 11, p. 29-43. 2012.

FOX, J.; HOFFMAN, W. **The differentiated instruction book off lists**. EUA, Jossey-Bass, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2ª Edição, Série Pesquisa v. 6. Liber Livro, 2007.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./ago. 2016. Disponível em: [https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p948/pdf\\_1](https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p948/pdf_1). Acesso em: 03 nov. 2022.

GEEL, M.; KEUNING, T.; FRÈREJEAN, J.; DOLMANS, D.; MERRIËNBOER, J.; VISSCHER, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction, **School Effectiveness and School Improvement**, 30:1, 51-67, DOI: 10.1080/09243453.2018.1539013

GONÇALVES, E.; TRINDADE, R. Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: "se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Currículo, aprendizagem e trabalho docente**. 2010, p. 2062 – 2073. [https://sigarra.up.pt/fdup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=86218](https://sigarra.up.pt/fdup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=86218)

GORDON, S. P. (ed.). **Collaborative Action Research. Developing Professional Learning Communities**. New York: Teachers College Press, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse do Censo Escolar – Censo 2019**. Brasília: INEP, 2022. p. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar> . Acesso em: 15 abr. 2023.

KASSAR, M.C.M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**. 37. 1223-1240. 10.1590/es0101-73302016157049. out.-dez., 2016 <https://www.scielo.br/j/es/a/3pZfQcXscKP5rN6T94Pjfrj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 maio 2023.

KAZU, I. Y. The Effect of Learning Styles on Education and the Teaching Process. 2019. Article. Firat Universit, **Journal of Social Sciences**, 10 p. ([PDF](#)) [The Effect of Learning Styles on Education and the Teaching Process \(researchgate.net\)](#). DOI:[10.3844/jssp.2009.85.94](#) Acesso em 15 de mai 2023.

KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

MACIEL, V. J. S. **Formação De Professores: A Educação A Distância Na Formação Continuada De Professores Do Município De São Paulo**. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2020

MANZINI, E. J. **Considerações sobre transcrição de entrevistas**. Revista Educação em Questão, 21(10), 53-79. 2004. [https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto\\_orientacao\\_transcricao\\_entrevista.pdf](https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf) Acesso em jul. 2022.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de Gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A Proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Dossiê Temático. Currículo e Prática Pedagógica. Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 10, n. 16 p. 35-59, jan./jun. 2014. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/762/643> Acesso em: 16 maio 2023..

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006 <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 maio 2023.

MENDES, E. G. **Formação e Pesquisa em Educação Especial no Brasil**. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. <https://www.edesp.ufscar.br/livros> Acesso em: 10 Ago. 2023.

MENDES, E. G. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023.

MENDES, E. G.; SANTOS, V.; SEBIN, B. R. **Política de Educação Especial no Brasil: Análise da produção de textos de 2004 a 2019**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. <https://pedroejoaeditores.com.br/produto/politica-de-educacao-especial-no-brasil-analise-da-producao-de-textos-de-2004-a-2019/> Acesso em: 10 Set. 2023.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EDUFSCar, 1 ed. 160 p. 2014.

OLIM, M.P. **A Formação Continuada Dos Professores Em Um Centro De Educação Infantil (Ceii) Do Município De São Paulo.** (Mestrado em Educação) Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho (2019).

OLIVEIRA, E. C. S. **O ensino diferenciado na Educação Física escolar:** Seropédica, RJ. 2015. [219 f.]. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, [Seropédica-RJ].

OLIVEIRA, K. P. **Formação continuada de professores da pré-escola da rede municipal de São Paulo: um estudo sobre a autonomia e heteronomia.** Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2022.

SANTOS, K. S. **Avaliação de um programa de formação docente sobre inclusão escolar aliando ensino colaborativo e diferenciado.** (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar. 2021.

SANTOS, K. S.; MENDES, E. G. Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, jul./set, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/57138/38786>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SÃO PAULO. **Currículo paulista.** São Paulo: EFAPE, 2021. (Site). Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SERRAVALLO, J. **Teaching reading in small groups:** differentiated instruction for Building strategic, independent readers. EUA, Heinemann, 2010.

SILVA, C. I. A. Professores Que Atuam Na EJA: Entre A Formação E A Prática Docente. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão. São Luís: 2021

SILVA. M. O. E. Um novo paradigma de Escola. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, Nº19, 2011. <:///C:/Users/Dell/Downloads/2845-Texto%20do%20artigo-9792-1-10-20120410.pdf> Acesso em: 23 Ago. 2023.

SMIT, R.; HUMPERT, W. Differentiated instruction in small schools. **Teaching and Teacher Education**, Volume 28, Issue 8, 2012, Pages 1152-1162, ISSN 0742-051X, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.003>.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo, Contexto, 2018.

STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão**: Um guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SUPRAYOGI, M. N.; VALCKE, M. e GODWIN, R. Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. **Teaching and Teacher Education**, Volume 67, 2017, Pages 291-301, ISSN 0742-051X, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020>.

TILLOTSON, J. W. Studying the Game: Action Research in Science Education. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**, v. 74, n. 1, p. 31-34, 2000. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00098655.2000.11478636>. Acesso em: 09 dez. 2021.

TOMLINSON, C. A. **The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners**. Alexandria, VA: ASCD, 1999.

\_\_\_\_\_. **How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms** (2ª ed.). Alexandria, VA: ASCD, 2001.

TOMLINSON, C. A.; BRIMIJOIN, K.; NARVAEZ, L. **The differentiated school: making revolutionary changes in teaching and learning**. Alexandria, VA: ASCD, 2008.

TOMLINSON, C. A.; IMBEAU, M. B. **Leading and managing a differentiated classroom**. Alexandria, VA: ASCD, 2011.

UNAL, A.; UNAL, Z.; Bodur, Y. **Differentiated Instruction and Kindergarten through 5th Grade Teachers**. *Georgia Educational Researcher*: Vol.19: Iss.2, Article2. 2022. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/gerjournal/vol19/iss2/2> Acesso em: 15 Set. 2023.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)**, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 03 nov. 2022.

VIEIRA, I. L. C. S. **O ensino diferenciado e o sucesso educativo dos alunos com necessidades educativas**. (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2014 Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/14431> Acesso em 10 out. 2023.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

WAN, S. W. Y. Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready?. 2016. Article. **Teachers and Teaching theory and practice** V. 23, p. 284-311-DOI: [10.1080/13540602.2016.1204289](https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1204289)Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready?: Teachers and Teaching: Vol 23, No 3 (tandfonline.com) Acesso em 15 de mai 2023.

ZARA, T. O. **Análise de processos de formação docente sobre práticas de ensino diferenciado**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

## ANEXOS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PESQUISA AÇÃO COLABORATIVA PARA MITIGAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS DECORRENTES DA PANDEMIA DO COVID 19: CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR (PAC-COVID19)

**Pesquisador:** ENICÉIA GONÇALVES MENDES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 54848822.1.0000.5504

**Instituição Proponente:** Departamento de Psicologia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.238.348

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1665951, de 04/01/2022).

#### Resumo:

O avanço da pandemia por COVID-19 demandou o fechamento das escolas e a implementação do ensino remoto das mais variadas formas, o que acentuou a desigualdade educacional em função das diferenças: no acesso a equipamentos e qualidade de Internet (para professores e famílias), na habilidades com as tecnologias de informação e comunicação (de pais, alunos e professores), nos impactos (sociais, emocionais, psicológicos e econômicos) da pandemia nos envolvidos, e no suporte recebido dos sistemas de ensino para a implementação do ensino emergencial remoto. No presente, a reabertura das escolas demanda melhora na capacidade institucional de responder adequada e efetivamente à diversidade e às desigualdades impostas aos alunos, por isso, o emergente problema de pesquisa é o de como enfrentar as desigualdades educacionais acentuadas pelos impactos do contexto pandêmico. Nesse sentido, os achados das pesquisas sobre inclusão escolar, cuja missão tem sido a de buscar respostas às necessidades educacionais especiais diferenciadas de determinados estudantes, podem contribuir na oferta de estratégias de

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-005

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-0885

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Pensear: 5.230.348

ensinar contemplando a diversidade e desigualdade entre alunos. O presente projeto tem como objetivo geral melhorar a capacidade das escolas de responder à diversidade dos alunos via desenvolvimento, avaliação e implementação de um programa abrangente de desenvolvimento profissional de professores sobre inovações apontadas pela literatura sobre política de inclusão escolar com vistas a mitigar os efeitos da pandemia por covid-19. Um estudo baseado na metodologia da pesquisa-ação-colaborativa envolvendo a escola como um todo, será adotado em função de seus objetivos híbridos de produzir conhecimento e formar profissionais da escola. Será desenvolvido, implementado e avaliado um programa de formação com 70 horas de duração para 42 profissionais da rede pública de ensino, contendo cinco módulos: a) Sistema de Suporte Multicamada, b) Trabalho Colaborativo e Cultura Inclusiva Escolar, c) Desenho Universal para a Aprendizagem, d) Abordagem do Ensino Diferenciado, e d) Aprendizagem Cooperativa. Cada módulo envolverá um ciclo de estudo teórico do tema e elaboração de um plano de intervenção pelos participantes do programa, implementação pelos professores de 13 turmas de alunos (do 1º ao 3º ano do ensino fundamental), e avaliação dos resultados. Este ciclo de formação, planejamento, implementação em uma escola e avaliação se repetirá para cada um dos cinco módulos.

Esperamos que os resultados contribuam para a descoberta de componentes de programas de formação efetivos para promover a melhoria do ensino para todos, que contemplem a diversidade dos estudantes e que contribuam para reduzir as desigualdades educacionais promovidos pela pandemia do covid19.

#### Hipótese:

A hipótese é a de que os achados da Educação Especial acerca das políticas de inclusão escolar, cuja missão tem sido a de buscar respostas às necessidades educacionais especiais diferenciadas de estudantes do público-alvo da Educação Especial no contexto da classe comum, podem contribuir na oferta de estratégias de ensino que contemplem a diversidade dos alunos, marca do atual momento das escolas. Assim, o presente projeto, portanto, tem como meta reduzir o impacto da desigualdade educacional provocada pela pandemia do covid19, melhorando a capacidade das escolas de responder à diversidade dos alunos.

#### Metodologia Proposta:

**TIPO DE METODOLOGIA:** Pesquisa-Ação Colaborativa (PAC) com toda a equipe escolar. Trata-se de investigação sistematizada e contínua cujo objetivo é misto: formar e produzir conhecimento

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-005  
UF: SP Município: SÃO CARLOS  
Telefone: (16)3351-0885 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Projeto: 5.236.340

sobre como melhorar práticas com os educadores. Os pesquisadores e educadores farão perguntas sobre o problema, desenvolverão um plano para coletar dados informativos, analisarão cuidadosamente esses dados para decidir se eles solucionam ou não o problema que deu origem. A PAC prevê um processo cíclico de coletar dados sobre um assunto foco, elaborar um plano de ação, implementá-lo, coletar dados sobre a implementação e revisar o plano de ação. No presente estudo são propostas cinco estratégias de inovação, cada uma delas se constituirá em um ciclo, e será objeto de um estudo próprio, a fim de possibilitar a inserção gradual dos temas no programa de formação, e consequentemente na implementação na escola, e permitir isolar os efeitos da inserção de cada tipo de inovação. A sequência dos ciclos do programa de formação será: 1) Trabalho Colaborativo na escola envolvendo os modelos de Ensino Colaborativo, Consultoria Colaborativa e Cultura Colaborativa Escolar; 2) Sistema de Suporte Multicamadas; 3) Desenho Universal da Aprendizagem; 4) Abordagem do Ensino Diferenciado; e 5) Aprendizagem Cooperativa. Cada ciclo consiste em um módulo do programa de formação que envolverá o estudo da proposta, a elaboração de um plano de implementação, a implementação em uma escola e a avaliação para revisão do plano. Uma vez concluído um ciclo terá início o segundo ciclo até serem concluídos os cinco ciclos. A fim de comportar as cinco etapas do programa de formação, a

condução dos procedimentos éticos e a sistematização da avaliação da intervenção, o delineamento do estudo prevê sete etapas, a saber: ETAPA PRELIMINAR - CONDUÇÃO DOS PROCEDIMENTOS ÉTICOS ETAPA 1. FOMENTO AO TRABALHO COLABORATIVO E A CULTURA INCLUSIVA NA ESCOLA ETAPA 2. ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA BASEADA NO SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADA ETAPA 3. INOVAÇÕES NO ENSINO BASEADO NO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM ETAPA 4. INOVAÇÕES NO ENSINO BASEADO NA ABORDAGEM DO ENSINO DIFERENCIADO ETAPA 5. FOMENTO À APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA SALA DE AULA ETAPA FINAL. AVALIAÇÃO GERAL DO PROJETO PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS 1. Serão videogravadas as sessões de formação na plataforma usada no curso no ambiente virtual; 2. Registros de postagens dos participantes no ambiente virtual de aprendizagem do programa de formação; 3. Diários de campo das professoras e coordenadora da escola 4. Formulários de caracterização do perfil dos participantes; 5. Os documentos oficiais do município; 6. Cinco planos redigidos de implementação das inovações 7. Coleta de artefatos produzidos para as aulas (materiais, atividades, tarefas, produções dos alunos, fotos e vídeos sobre a implementação dos planos); 8. Medidas de desempenho dos alunos usadas pela escola, coletadas em seis momentos (início, meio e final do ano letivo, ao longo de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-005

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-0665

E-mail: cephumanos@ufscar.br



dois anos) ;9. Questionários de avaliação formal do programa de formação 10. Relatos verbais sobre o Impacto do programa no final do programa de formação.As coletas de dados serão feitas majoritariamente a distância, com provisão de no máximo sete sessões de coleta presencial na escola.

#### Amostra

28 formadores da rede municipal e 13 professores da educação básica da escola alvo

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo Primário:

Desenvolver, Implementar e avaliar um programa abrangente de formação de professores, baseado nas inovações apontadas pela literatura das pesquisas sobre Inclusão escolar sobre como melhorar a capacidade das escolas de responder à diversidade dos alunos. As inovações consideradas no presente estudo, e que compõem o programa de formação, serão baseadas nos seguintes temas: Trabalho Colaborativo e Cultura Inclusiva Escolar, Sistema de Suporte Multicamada, Desenho Universal para a Aprendizagem, Abordagem do Ensino Diferenciado e Aprendizagem Cooperativa.

##### Objetivo Secundário:

1. Descrever e analisar os impactos da pandemia nos profissionais e estudantes da escola da rede estudada;
2. Analisar e comparar os planos de inovação desenvolvidos durante o programa para cada tema (a.Trabalho Colaborativo e Cultura Inclusiva,b) Sistema de Suporte Multicamada, c.Desenho Universal para a Aprendizagem, d.Abordagem do Ensino Diferenciado e e.Aprendizagem Cooperativa) e como foi a implementação deles na escola selecionada como alvo;
3. Analisar e comparar os desafios e possibilidades de cada um dos cinco componentes do programa de formação para os profissionais da escola na melhora da capacidade da resposta da escola de responder à diversidade dos estudantes.
4. Avaliar os impactos do projeto na redução das desigualdades educacionais.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

##### Riscos:

Dentre as possíveis limitações que podem ocorrer estão o desconforto com a observação, ainda que a distância, dos pesquisadores acerca das práticas pedagógicas dos professores, ou mesmo de constrangimento ao ter que partilhar dados sobre a implementação dos planos de inovação em

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-005

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-0685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



suas turmas, com os demais participantes do programa de formação. Portanto, existem limitações e os pesquisadores farão de tudo para assegurar total confidencialidade e minimizar o potencial risco de violação.

**Benefícios:**

Os benefícios da pesquisa ao público participante se referem, primeiramente, a obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área de formação de professores, para a construção de novos conhecimentos e a identificação de alternativas e possibilidades para o trabalho de enfrentamento das consequências educacionais da pandemia do Covid19 na Educação.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Recomendações:**

Atender as orientações da Conep sobre PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL. Este documento pode ser acessado na página do CEP UFSCar: <http://www.propq.ufscar.br/etica/cep>

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O parecer do relator foi apreciado por uma câmara técnica virtual do CEP, atendendo às recomendações da Conep para análises de protocolos de pesquisa relativos à Covid-19.

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-005

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-0685

E-mail: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)



Continuação do Parecer: 5.236.340

anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. **OBSERVAÇÃO:** Nos documentos encaminhados por Notificação **NÃO DEVE** constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1666951.pdf	04/01/2022 15:54:57		Acelto
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Eniceia.pdf	04/01/2022 15:38:30	ENICEIA GONÇALVES MENDES	Acelto
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2508916.pdf	17/12/2021 19:08:01	ENICEIA GONÇALVES MENDES	Acelto
Brochura Pesquisa	brochura.pdf	17/12/2021 18:46:18	ENICEIA GONÇALVES MENDES	Acelto
Outros	CARTA_DE_ACEITE_DA_UNIDADE_ESCOLAR.pdf	17/12/2021 18:44:58	ENICEIA GONÇALVES MENDES	Acelto
Declaração de concordância	Carta_de_Acelite_SME.pdf	17/12/2021 18:44:11	ENICEIA GONÇALVES MENDES	Acelto
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.pdf	17/12/2021 18:43:43	ENICEIA GONÇALVES MENDES	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PAC_COVID19.pdf	17/12/2021 18:43:01	ENICEIA GONÇALVES MENDES	Acelto
Cronograma	CRONOGRAMA_DO_ESTUDO.pdf	17/12/2021 18:41:54	ENICEIA GONÇALVES MENDES	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-005

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-0885

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer 5.236.348

SAO CARLOS, 11 de Fevereiro de 2022

---

Assinado por:  
Adriana Sanchez Garcia de Araújo  
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
UF: SP Município: SAO CARLOS  
Telefone: (16)3351-0685 E-mail: cephumanos@ufscar.br

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA CURSISTAS**

Você está sendo convidado para participar do estudo **PESQUISA AÇÃO COLABORATIVA PARA MITIGAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS DECORRENTES DA PANDEMIA DO COVID 19: CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR (PAC – COVID19)**, sob responsabilidade de **Enicéia Gonçalves Mendes**. O avanço da pandemia por COVID-19 demandou o fechamento das escolas e a implementação do ensino remoto das mais variadas formas, o que acentuou a desigualdade educacional. No presente, a reabertura das escolas demanda melhora na capacidade institucional de responder adequada e efetivamente à diversidade e às desigualdades impostas aos alunos. Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral melhorar a capacidade das escolas de responder à diversidade dos alunos via desenvolvimento, avaliação e implementação de um programa abrangente de desenvolvimento profissional de professores sobre inovações apontadas pela literatura sobre política de inclusão escolar com vistas a mitigar os efeitos da pandemia por covid-19. Trata-se de um estudo baseado na metodologia da pesquisa-ação-colaborativa, será adotado em função de seus objetivos híbridos de produzir conhecimento e formar profissionais da escola.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes:

- (a) aceitar participar do estudo;**
- (b) ser profissional do sistema municipal de ensino da cidade onde o estudo será realizado;**
- (c) ser formador de professores da rede ou professor das turmas de 1º ao 3º ano, coordenador ou gestor da escola selecionada para participar do estudo, e,**
- (d) ter acesso a internet.**

Será desenvolvido, implementado e avaliado um programa de formação com 150 horas de duração ao longo de dois anos, sendo 70 horas de aulas online e 80 horas de atividades envolvendo leituras, exercícios e fóruns de discussão. O programa de formação terá cinco módulos, a saber:

- (a) Sistema de Suporte Multicamada,**
- (b) Trabalho Colaborativo e Cultura Inclusiva Escolar,**
- (c) Abordagem do Ensino Diferenciado,**
- (d) Desenho Universal para a Aprendizagem e**
- (e) Aprendizagem Cooperativa.**

Cada módulo envolverá um ciclo de estudo teórico do tema, elaboração coletiva de um plano de intervenção pelos participantes do programa para a escola alvo, e avaliação dos resultados da implementação do plano. Este ciclo de formação, planejamento, implementação e avaliação se repetirá para cada um dos cinco módulos.

Para tanto, você será convidado a responder questionários online, a partir do recurso *Google Forms* no início e final do programa. Além disso, as aulas serão gravadas e a cada módulo você terá que participar de fóruns de discussão do ambiente virtual do programa de formação ao final dos módulos.

Para conceder sua participação e autorizar o uso dos dados por você fornecidos, basta selecionar o item "Li e concordo com os termos apresentados", apresentado na primeira sessão do formulário online. Ao selecioná-lo, você está autorizando o uso e divulgação das respostas, contudo, atendendo aos preceitos éticos, garantindo sigilo e anonimato do respondente. Caso não aceite participar, basta fechar a página.

Ao aceitar os termos e responder ao formulário, você receberá, por e-mail, uma cópia idêntica e integral do termo. Caso haja preferência, você pode assinar o termo e imprimir, como comprovante.

Cabe destacar que as questões referentes aos instrumentos dessa pesquisa serão minimamente invasivas à intimidade dos participantes, abrangendo somente questões envolvendo a prática profissional. Se, durante a pesquisa, você sofrer qualquer tipo de desconforto ou inconveniente, a mesma poderá ser interrompida, se assim desejar. A sua recusa na participação não acarretará nenhum prejuízo em sua relação com as pesquisadoras.

A presente pesquisa contempla as orientações apresentadas na Conep sobre os procedimentos em qualquer etapa de pesquisa realizada em ambiente virtual e meios eletrônicos, de atividades que não são realizadas de modo presencial, e que são por meio eletrônico, características as quais estão estreitamente ligadas às limitações das tecnologias utilizadas. Dentre as possíveis limitações que podem ocorrer estão a instabilidade na conexão da internet, e neste caso de perda de conexão de internet por ocasião durante aulas síncronas, os pesquisadores irão disponibilizar no ambiente virtual de gravações das aulas.

Cabe ressaltar que há risco de as informações serem compartilhadas sem autorização e o controle das pesquisadoras, portanto existem limitações

para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. No entanto, os cuidados referentes aos procedimentos éticos estão e continuarão sendo realizados. Serão tomados todos os cuidados para garantir um tratamento ético aos participantes. As dúvidas que tiverem poderão ser esclarecidas a qualquer momento por meio do contato com o pesquisador responsável (telefone e e-mail).

Os benefícios da pesquisa ao público participante se referem, primeiramente, a obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área de formação de professores, para a construção de novos conhecimentos e a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho de enfrentamento das consequências educacionais da pandemia do Covid-19 na educação.

Solicito sua autorização para realizar gravação dos encontros virtuais. As gravações realizadas serão transcritas pela pesquisadora e pelos demais colaboradores que são experientes nessa ação, garantindo que se mantenha a mais fidedigna possível.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro por tal. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações e imagens obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação

Cumpra informar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética – aprovado pelo Comitê de Ética da Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar Sob o Parecer **54848822.1.0000.5504** de **11/02/2022**

( ) Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

( ) O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676- CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. **Telefone:** (16) 3351-9685. **e-mail:** [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)

**Pesquisadora responsável:** Enicéia Gonçalves Mendes **Instituição:** Universidade Federal de São Carlos **Departamento:** Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)

**Contato:** Rod. Washington Luiz, s/n - São Carlos, SP, 13565-905 **Telefone:** (16) 3351-9358, (16) 98161-7777 **e-mail:** [egmendes@ufscar.br](mailto:egmendes@ufscar.br)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA**  
**PROFISSIONAIS DA ESCOLA ALVO**

Você está sendo convidado para participar de um estudo sobre **PESQUISA AÇÃO COLABORATIVA PARA MITIGAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS DECORRENTES DA PANDEMIA DO COVID 19: CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR (PAC – COVID19)**, sob responsabilidade de **Enicéia Gonçalves Mendes**. O avanço da pandemia por COVID-19 demandou o fechamento das escolas e a implementação do ensino remoto das mais variadas formas, o que acentuou a desigualdade educacional. No presente, a reabertura das escolas demanda melhora na capacidade institucional de responder adequada e efetivamente à diversidade e às desigualdades impostas aos alunos. Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral melhorar a capacidade das escolas de responder à diversidade dos alunos via desenvolvimento, avaliação e implementação de um programa abrangente de desenvolvimento profissional de professores sobre inovações apontadas pela literatura sobre política de inclusão escolar com vistas a mitigar os efeitos da pandemia por covid-19. Trata-se de um estudo baseado na metodologia da pesquisa-ação-colaborativa, será adotado em função de seus objetivos híbridos de produzir conhecimento e formar profissionais da escola.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes:

- (a) aceitar participar do estudo;
- (b) ser profissional pertencente a escola em que o estudo será realizado; e
- (c) participar do programa de formação. Além de participar do programa de formação você está sendo convidado a participar da etapa de experimentação das inovações pedagógicas na sua turma.

Sua participação nesta etapa da pesquisa envolverá responder questionários online, a partir do recurso Google Forms, no início e final do projeto. Além disso, você implementará os planos de inovação desenvolvidos no programa de formação com sua colaboração, e fará relatos verbais para os pesquisadores durante as aulas síncronas de avaliação dos planos, acerca dos resultados da implementação, além de oferecer registros de artefatos (fotos, vídeos, material impresso, ou produções dos alunos) para demonstrar pontos positivos e negativos das estratégias sugeridas nos planos, os desafios e possibilidades das inovações que estarão sendo experimentadas.

Para conceder sua participação e autorizar o uso dos dados por você fornecidos, basta selecionar o item “Li e concordo com os termos apresentados”, apresentado na primeira sessão do formulário online. Ao selecioná-lo, você está autorizando o uso e divulgação das respostas, contudo, atendendo aos preceitos éticos, garantindo sigilo e anonimato do respondente. Caso não aceite participar, basta fechar a página.

Além dos dados mencionados, você declara ciência de que os resultados de provas usuais de desempenho aplicadas aos alunos das suas turmas serão fornecidos aos pesquisadores, com autorização da Secretaria de Educação.

Ao aceitar os termos e responder ao formulário, você receberá, por e-mail, uma cópia idêntica e integral do termo. Caso haja preferência, você pode assinar o termo e imprimir, como comprovante. As questões referentes aos instrumentos dessa pesquisa serão minimamente invasivas à intimidade dos participantes, abrangendo somente questões envolvendo a prática profissional. Se, durante a pesquisa, você sofrer qualquer tipo de desconforto ou inconveniente, a mesma poderá ser interrompida, se assim desejar. A sua recusa na participação não acarretará nenhum prejuízo em sua relação com as pesquisadoras.

Dentre as possíveis limitações que podem ocorrer estão o desconforto com a observação, ainda que a distância, dos pesquisadores acerca de suas práticas pedagógicas, ou mesmo de partilhar dados sobre a implementação dos planos de inovação em suas turmas com os demais participantes do programa de formação. Portanto, existem limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. No entanto, os cuidados referentes aos procedimentos éticos estão e continuarão sendo realizados. Serão tomados todos os cuidados para garantir um tratamento ético aos participantes.

As dúvidas que tiver poderão ser esclarecidas a qualquer momento por meio do contato com o pesquisador responsável (telefone e e-mail).

Os benefícios da pesquisa ao público participante se referem, primeiramente, a obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área de formação de professores, para a construção de novos conhecimentos e a identificação de alternativas e possibilidades para o trabalho de enfrentamento das consequências educacionais da pandemia do Covid19 na educação.

Solicito sua autorização para realizar observações da sala de aula portando um diário de campo para realizar registros. Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro por tal. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações e imagens obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação

Cumpra informar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética – aprovado pelo Comitê de Ética da Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar Sob o Parecer **5484822.1.0000.5504** de **11/02/2022**

( ) Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

( ) O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-reitora de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676- CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. **Telefone:** (16) 3351-9685. **e-mail:** [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)

**Pesquisadora responsável:** Enicéia Gonçalves Mendes **Instituição:** Universidade Federal de São Carlos **Departamento:** Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)

**Contato:** Rod. Washington Luiz, s/n - São Carlos, SP, 13565-905 **Telefone:** (16) 3351-9358, (16) 98161-7777 **e-mail:** [egmendes@ufscar.br](mailto:egmendes@ufscar.br)

## APÊNDICES

### APENDICE A

#### Grupos Flexíveis com base no Nível de Preparação e Interesses

GRUPO 1	
Aluno 1	Ortográfica - leitura fluente - estava viajando na semana de apresentação do tema.
Aluno2	Ortográfica - leitura fluente - muito interesse pelo tema.
Aluno 3	Ortográfica - leitura fluente - dificuldade em identificar rimas.
Aluno 4	Alfabética - necessita de auxílio na leitura - autonomia no grupo.
Aluno 5	Alfabética - leitura fluente – sem autonomia no grupo.
Aluno 6	Pré-silábica - necessita de auxílio - autonomia no traçado.
Aluno 7	Silábico C/ valor (nordestino/ familiarizado com o tema - boa oralidade e identificação de rimas.
Aluno 8	Silábica alfabética - leitura silabada - boa oralidade e identificação de rimas.

GRUPO 2	
Aluno 9	Alfabética – leitura com dificuldade.
Aluno 10	Alfabética - leitura com dificuldade - excelente oralidade.
Aluno 11	Ortográfica - leitura fluente.
Aluno12	Alfabética - leitura com dificuldade/ dificuldade de interação no grupo.
Aluno13	Ortográfica - leitura fluente.
Aluno14	Ortográfica - leitura fluente.
Aluno15	Silábico s/valor - necessita de apoio.

GRUPO 3	
Aluno 16	Ortográfica - leitura fluente – muito interesse pelo tema.
Aluno 17	Alfabética - leitura c/ dificuldade.
Aluno 18	Alfabética - leitura c/ dificuldade.
Aluno 19	c/ valor - necessita de auxílio.
Aluno 20	Ortográfica - leitura fluente - muito interesse pelo tema.
Aluno 21	Alfabética - leitura fluente - estava de ATM na semana de apresentação e escolha do tema.
ALEX	Silábico c/ valor - necessita de auxílio.

Fonte: PLANEDI 5/ PC8

## APÊNDICE B

### Inventário de engajamento e desempenho

INVENTÁRIO II						
IDENTIFICAR INTERESSES DE LEITURA						
ALUNO	ENGAJAMENTO				DESEMPENHO	
	OS OLHOS ESTÃO FITADOS NA LEITURA?	RI DE PARTES ENGRAÇADAS?	VIRA AS PÁGINAS EM RITMO ACEITÁVEL?	O QUE A DISTRAI DA LEITURA?	QUAIS AS ATITUDES EM RELAÇÃO À LEITURA? (*)	COM QUEM COMPARTILHA A LEITURA?
ALP1	sim	sim	sim	boa concentração	I/S	professora e colegas
ALP2	sim	sim	sim	conversas	I/S	professora e colegas
ALP3	sim	sim	sim	boa concentração	I/S	professora e colegas
ALP4	sim	sim	sim	boa concentração	I/S	professora e colegas
ALP5	sim	parcialmente	sim	boa concentração	I	meninos
ALP6	não	não	folheia rapidamente	não consegue focar	D	não compartilha
ALP7	sim	parcialmente	sim	conversas	I/S	colegas
ALP8	sim	sim	sim	conversas	I/S	professora e colegas
ALP9	parcialmente	parcialmente	não	comportamento. agitado	D	necessita apoio
ALP10	parcialmente	sim	parcialmente	conversas	S	meninas
ALP11	não	parcialmente	não	não consegue focar	R	não compartilha
ALP12	sim	sim	não	não consegue focar	D	necessita apoio
ALP13	sim	sim	sim	boa concentração	I/S	professora e colegas
ALP14	sim	sim	sim	boa concentração	I/S	professora e colegas
ALP15	sim	sim	sim	boa concentração	I/S	meninas
ALP16	sim	sim	sim	conversas	I	meninos
ALP17	parcialmente	sim	parcialmente	conversas	S	professora e colegas
ALP18	sim	parcialmente	sim	boa concentração	I	meninos

(\*) D - DISPERSO

I - INTERAGINDO COM O TEXTO

Fonte: PLANEDI 1 PC4

S - DEMONSTRANDO SATISFAÇÃO

R - REAÇÕES NEGATIVAS/DESMOTIVAÇÃO

## APÊNDICE C

### Grupos Flexíveis com base Nível de Preparação

PLANO DE ENSINO 21/09/2022  
AGRUPAMENTOS - ESTAÇÕES (PLANEDI 6)  
NÍVEL DE PREPARAÇÃO

<p style="text-align: center;"><b>GRUPO 1</b></p> <p>ALUNO 1 <b>A</b> ALUNO 2 <b>A</b> ALUNO 3 <b>SA</b> ALUNO 4 <b>SA</b> ALUNO 5 <b>A</b></p> <p><b>Diferenciação:</b></p> <p><b>Estação 1:</b> Responder o QUIZ da interpretação da história/ Diagrama relacionar nomes e animais.</p> <p><b>Estação 3:</b> Ordenar as imagens da história e relacionar seus respectivos trechos escritos / Ordenar palavras para formar uma frase a partir de imagens da história.</p>	<p style="text-align: center;"><b>GRUPO 3</b></p> <p>ALUNO 6 <b>SCV</b> ALUNO 7 <b>SCV</b> ALUNO 8 <b>PS</b> ALUNO 9 <b>SCV</b> ALUNO 10 <b>PS</b></p> <p><b>Diferenciação:</b></p> <p><b>Estação 1:</b> Diagrama relacionar nomes e animais / jogo da memória (imagens)</p> <p><b>Estação 3:</b> Ordenar as imagens da história/ Jogo da memória (imagens e palavras).</p>
<p style="text-align: center;"><b>GRUPO 2</b></p> <p>ALUNO 11 <b>A</b> ALUNO 12 <b>A</b> ALUNO 13 <b>A</b> ALUNO 14 <b>SA</b> ALUNO 15 <b>AS</b></p> <p><b>Diferenciação:</b></p> <p><b>Estação 1:</b> Responder o QUIZ da interpretação da história/ Diagrama relacionar nomes e animais.</p> <p><b>Estação 3:</b> Ordenar as imagens da história e relacionar seus respectivos trechos escritos / Ordenar palavras para formar uma frase a partir de imagens da história.</p>	<p style="text-align: center;"><b>GRUPO 4</b></p> <p>ALUNO 16 <b>SCV</b> ALUNO 17 <b>SA</b> ALUNO 18 <b>PS</b> ALUNO 19 <b>PS</b> ALUNO 20 <b>SCV</b></p> <p><b>Diferenciação:</b></p> <p><b>Estação 1:</b> Diagrama relacionar nomes e animais / jogo da memória (imagens)</p> <p><b>Estação 3:</b> Ordenar as imagens da história/ Jogo da memória (imagens e palavras).</p>
<p style="text-align: center;"><b>Legenda – Hipóteses de Escrita</b></p> <p><b>A = Alfabética</b> <b>SA = Silábica Alfabética</b> <b>SCV = Silábica com valor</b> <b>PS = Pré silábica</b></p>	

Fonte: PLANEDI 6/PC7

## APÊNDICE D

### Grupos Flexíveis com base Nível de Preparação

GRUPOS DE ALUNOS TENDO COMO PARÂMETRO GRUPOS FLEXÍVEIS

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
WALLIFER (C e A)	ARTHUR (C, com domínio)	DAVI LUCAS (C com domínio)
EVELYN (A)	BIA (com domínio)	ÍCARO (com domínio)
MILENE (A)	HEITOR (com domínio)	YASMIN (A)
MANUELA (com domínio)	RANDSON (A)	NAIELLY (A)
MARIA JÚLIA (com domínio)	LAVINIA (A)	LAURA (A)
DAVI H (com domínio)	HELENA (A)	NÍCOLAS (com domínio)
MARIA LUIZA * afastada	ESTER (A)	JOÃO (com domínio)

C= PROBLEMA DE COMPORTAMENTO

A= DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

COM DOMÍNIO= HABILIDADES ESPERADAS PARA O ANO ESCOLAR

Fonte: PLANEDI 7 /PC3

## APÊNDICE E

INVENTARIO DE LEITURA							
IDENTIFICAR INTERESSES DE LEITURA							
PROPOSTA: DISPONIBILIZAR CANTINHOS DE TIPOLOGIA TEXTUAL E OBSERVAR OS INTERESSES							
NOME	GIBIS	LITERÁRIOS	JORNAIS	REVISTAS INFANTO JUVENIL	DICIONÁRIOS	BÍBLIA	REVISTAS VARIADAS
ADRIAN	X						
ANIELLY					X		
DAVI		X					
ERIC	X						
ESTHER		X					
HEITOR		X					
ISABELLA		X					
J MIGUEL							X
KAUAN		X					
KEMILLYN		X					
LEVI		X					
MARIA		X					
M. EDUARDA		X					

Fonte: PLANEDI 6 /PC7

## APÊNDICE F

Ebook em Ensino Diferenciado: agrupamentos flexíveis nas aulas de Leitura e escrita.



## PÊNDICE G

**Quadro 7.** Outros dados de categorias de Validação do Programa

<b>AVALIAÇÃO DOS PLANEDIS IMPLEMENTADOS</b>
"Bom, gente, eu sou suspeita porque eu realmente eu, contribui muito pra prática da sala de aula. Eu acho que casou muito com a que a gente estava necessitando, né, com essa diversidade enorme aí das crianças. E a luz teórica ela traz intencionalidade para a nossa prática. Então quando a gente pensa nos inventários que realizamos, em conhecer as crianças, né, no plano de ensino diferenciado,"
"então não teve indisciplina, eu achei assim, ah meu Deus, isso aqui vai virar um tumulto porque eles sabiam o que eles tinham que fazer, eles mudavam de grupo, eles respeitavam o tempo. O tempo também foi favorável, a gente dosou e::, então foi bem sincronizado"
"Então foi um processo bem trabalhoso, mas que foi muito gratificante. Eu e a Ju ficamos muito felizes, porque a PC7 acompanhou toda a aplicação, todo desenvolvimento, contribuiu um pouco também na organização, que eu montei plano e aí a gente foi trocando ideias (+) a Aninha colaborou, a vice diretora colaborou, algumas ideias, outras com material (+) enfim, foi realmente um trabalho colaborativo."
<b>ENGAJAMENTO DAS PROFESSORAS</b>
"Eu acho que aí começou a ficar mais fácil porque envolvia a prática, que é o campo de domínio delas. Então elas se envolveram mais a partir desse momento porque já entrou no domínio delas, então eu vou pensar em práticas, dentro da minha sala, com os meus grupos. Eu achei que aumentou o engajamento, elas começaram a ficar mais participativas, a partir desse momento."
"Então é muito, é muito, muito, muito emocionante, porque os alunos realmente, eles participam, eles querem mais, e assim eu estava pior que as crianças ontem porque, eu já fiz trabalho com estações, eu estava muito ansiosa, eu tava agitada. Ontem quem me via na escola, falava: o que você tem? Eu falava, eu tô agitada gente, eu to agitada, eu quero fazer atividade, eu quero que dê certo, eu quero! Porque a gente fica 15 dias planejando e a gente quer ver o resultado. E foi realmente assim, uma experiência significativa, os alunos eles amaram, eles batiam palmas, eles amavam, eles amaram, eles gostaram muito. E já pediram, querem outra vez, assim a gente já vai se organizar, eu fiquei muito contente"

<p>"E foi uma experiência muito, muito gratificante, eu fiquei muito feliz, as crianças amaram, quero fazer de novo, já falei para PC5 que, a gente fica ansiosa, mas a gente já tá pensando na próxima, e vamos juntos nessa empreitada aí, fazer um ensino diferente para as crianças gostarem. E:: se beneficiarem, e aprenderam cada vez mais."</p>
<p>"Aninha, bom, eu tô muito feliz de ter continuado porque eu aprendi muito. Eu tô muito feliz. Eu, eu, eu...realmente foi assim, eu me engajei, eu gostei, eu apliquei e eu quero continuar aprendendo e aplicando."</p>
<p>"As aulas ficaram mais valorizadas, as crianças mais participativas, as crianças mais envolvidas nos projetos. Fo de bastante utilidade, rico, né. Esses trabalhos em grupo, em dupla. É tudo muito diversificado e a participação da escola toda envolvida, também foi muito importante. Enriquecer sempre, né."</p>
<p><b>APRENDIZAGEM DAS PROFESSORAS</b></p>
<p>"Foi uma experiência muito rica em questão de conhecimento e motivação tanto para os alunos quanto para nós professores"</p>
<p>"Pra mim também foi muito, muito, muito bom. [risos] deu muito certo, sabe? O envolvimento das crianças foi muito bom, a produtividade das atividades foi ótima e assim, perpassar por todos, a mesma atividade, ah, foi muito produtivo. Eu também sou fã do ensino diferenciado. [risos] sou muito [risos] a gente aplicava, tentava aplicar de algum jeito, mas não funcionava porque não sabia a teoria básica, então tudo se encaixou melhor, com certeza."</p>
<p>"Então eu sou suspeita porque eu já tentava fazer essa questão das estações, só que sem a teoria. Então, eu me sentia perdida, por mais que eu tentasse, tentasse, tentasse...me perdia na questão do tempo."</p>
<p>"que ensino diferenciado não é grupo produtivo."</p>
<p>"E outra coisa que deixou muito marcado também foi a questão do perfil da criança, que a gente através aí dos inventários observando se a criança era mais auditiva, cinestésica, visual e isso dá muita diferença, na hora da gente planejar e pensar, ali no perfil de cada aluno, porque aí a gente pensa nas várias possibilidades para colocar na sala durante o planejamento para estar atingindo todas as crianças, então isso também é algo que ficou muito forte, é esse diferencial então."</p>
<p>"aqueles inventários também, Ai meu Deus! é mais depois a gente né, a gente vai aprendendo assim como os outros e o que fica muito na cabeça é o engajamento né, agora toda hora que a gente vai, que eu vou preparar ai meu Deus que que eu vou fazer para dar o engajamento para eles poderem pegar né, aquela atenção né, pra poder ter o gosto em aprender depois então ficou muito foi muito bom". (risos)</p>

"Nós tivemos que desmistificar essa linguagem e aprender que são grupos flexíveis, não só para o planejamento e que não é o plano de aula para um aluno, mas que são pra todos e que a avaliação também tem esse olhar diferenciado, que existem várias estratégias de avaliação, né? Então pra mim isso foi ótimo. [risos] né, PC7? [risos]"

"Desde o PROFA lá em 2002 que a gente tá vendo releitura do que é agrupamentos produtivos né, então esse curso trouxe uma visão muito diferente do que a gente estava acostumada, então sempre pra aprender tem que ter o desequilíbrio, então incomoda mesmo né quando a gente realmente tem que sentir aquele desequilíbrio poxa tô errada mesmo, tá tudo (faz sinal balançando os braços de mexendo) né pra gente mudar. Então a gente saiu da zona de conforto porque é 20 anos de formação na mesma perspectiva da psicogênese, dos agrupamentos produtivos. Porque desde o PROFA, Letra e Vida, todos os cursos na mesma perspectiva, PACTO, então esse não, esse veio mostrar realmente vamos sair um pouquinho desses agrupamentos produtivos, dessa psicogênese, pensar nos estilos de aprendizagem, vamos fazer inventário, vamos conhecer os alunos, então são muitas práticas novas e realmente novas, são teorias novas que a gente não tinha acesso."

#### **ENGAJAMENTO ALUNOS**

"O que mais chamou a atenção, eu e a PE9 e a FN3, também comentamos na minha sala, e para mim e a PC5 né? Que nós comentamos. Foi o engajamento e interesse, e o comportamento (+) porque por ser a primeira vez, nós achamos que, né? Não, eles vão ficar agitados/ Não, agitada estavam as professoras, em querer fazer e dar tudo certo. Eles assim adoraram, se comportaram e ficaram bem engajados e já pediram outra/ Quando que vai ser a próxima? Tanto do terceiro ano como do primeiro. Então foi muito gostoso, foi uma experiência e a gente tava assim, a gente tá realizada."

"Nós ficamos muito satisfeitas em ver o empenho, o envolvimento das crianças/ a satisfação das crianças. Eles gostaram muito no final da aula, eles deram nota dez para a aula, e já perguntaram quando que a gente vai fazer de novo."

"E eu não sabia que era isso, né? E aí a gente foi montando assim, né? E:: juntas, e fomos fazendo/ A PC5 faz o apoio na minha sala e a gente foi envolvendo a professora de artes e (+) e a gente também desenvolveu um projeto bastante (+) gostoso, que as crianças estão super envolvidas (+) E que estão falando do projeto até agora, e ficou mandando figurinhas/ fotinhas para mim/ professora achei uma cigarra, achei uma joaninha, achei/"

"Eles estão assim (+) sabe? Bem eufóricos. Então é uma experiência única, que a gente tem que compartilhar."

#### **APRENDIZAGEM DOS ALUNOS**

" É:: então, eu acho assim, tudo isso é:: fantástico, eu acho fantástico tudo isso que é o que acontece na sala de aula, né, e com a participação de todos, né, todos aprenderam, é:: porque tem os vídeos aí, aprendeu do seu jeitinho, mas aprendeu."

"mas foi muito marcante para mim essa questão por exemplo das estações que todo mundo fez, todo mundo passou pelas estações, cada um aprendeu, um aprendeu um pouquinho mais aqui, nessa dificuldade da leitura, o outro aprendeu um pouquinho mais lá, mas estava em grupo, eles vão se ajudando, eles minha turma é muito engajada, eles são muito, mas muito cansativo, eu sai de lá assim ó espremida igual uma laranja, (risos) só que eles são muito engajados né, então assim, ah! foi muito bonitinho!

"Então você vê que ele adquiriu os conhecimentos, né? Ele num pratica aquilo ali porque ele não consegue realmente, né, pelas deficiências dele. né? mas conversando, contando as coisas, quando nós trabalhamos insetos ele falava as coisas e trazia de casa, e depois a gente fazia a contagem dos bichinhos. E ele, não saber o numeral e quantidade, mas ele me ajudava a fazer. Então você vê que ele interagiu com a aprendizagem e isso pra mim foi muito bom.

"porque assim, quando você faz a proposta do ensino diferenciado, ao você fazer os agrupamentos, por exemplo, é proficiência, né? você está trabalhando também, né? pensando nas hipóteses, o que ele pode evoluir, você tenta entrar, eu acredito que houve uma evolução significativa sim na aprendizagem e isso que a Cris comentou também, no engajamento e na oralidade. Por exemplo eu tenho alunos que as vezes não evoluíram na hipótese de escrita, mas é a auto estima, é...o engajamento e a oralidade melhorou muito. Então já é uma evolução.

## **PRÁTICAS DE ENSINO INOVADORAS**

"Se você pensa em estratégias universalistas e plano diferenciado você não vai adaptar porque a partir do inventário que você fez você está pensando em todos então você não vai adaptar para aquele grupo específico de alunos com dificuldade, você já está pensando na necessidade de todos, e aí nesse momento não é só no aluno que tem dificuldade, mas na necessidade de todos os alunos, porque mesmo os alunos que são alfabéticos, eles têm necessidade de evolução, ou na leitura ou na prática de leitura com autonomia, na produção de texto, na produção de frases. Então, aí acabou, né? Agora acabou, né, não vai mais poder falar em adaptação curricular na Escola-Alvo. Acabou. Acabou. [risos]"

"Essa fala também permeou nos espaços que eu estava, os professores falando que eles já fazem isso, que isso não era novo. E eu estava desenvolvendo em uma dessas escolas um programa, então eu fiquei mais próxima desses professores. Então nessa fala, eu conseguia diferenciar pra eles, "olha, mas isso é ensino diferenciado ou atividade diferenciada, por eu percebi que elas faziam essa confusão e outra coisa também, dos grupos. Contribuiu muito para esse programa que a gente tava realizando, porque sempre tivemos muita dificuldade na formação desses grupos, porque

geralmente eu chegava na sala, ou as crianças estavam todas, uma atrás das outras, ou então, sempre com aquela criança. Então a gente conseguiu através desse estudo, organizar esses grupos de alunos. Então, foi inovador."

"Eu sou suspeita porque eu sou fã. [risos] dá muito certo porque como eu acho que nós perdemos muito tempo com a pandemia, o ensino diferenciado otimiza tempo. Quando você faz, por exemplo, as estações, você consegue trabalhar várias habilidades ao mesmo tempo."

"O Ensino Diferenciado é uma oportunidade única porque faz muito tempo que a gente está tendo curso de formação que acaba sendo o mesmo."

"a questão da inovação, (...) a gente tava no mesmo grupo, e tinha as professoras que falavam, "ahh isso eu já faço", pegando algumas coisas sem embasamento teórico que elas achavam que tinha a ver com aquilo que vocês estavam falando, então eu acho que, faltou estudo pra ela perceber que algumas práticas que ela realiza, se assemelham, minimamente, com algumas coisas e pela falta de estudo elas achavam que estavam fazendo o que se estava propondo. Isso é um ponto. Eu acho que é uma inovação".

#### **AVALIAÇÃO DO TEMPO PARA O MÓDULO EM ED**

"Então eu achei isso um complicador, mas eu entendo da quantidade de horas, eu entendo, mas acho que isso dificulta, se a gente pudesse fazer isso com mais tranquilidade, por exemplo, quando a gente foi elaborar o inventário, a gente tinha a ideia de fazer ele fragmentado, mas a gente precisava de mais tempo, mas não dava por causa da aula, pra cumprir a tarefa, porque não é do jeito que a gente queria ter feito, então a Jú queria ter perguntado para as famílias também, ter envolvido um pouco mais e por conta do tempo isso não aconteceu."

"Mas também se a gente não tivesse o tempo a gente não teria se apropriado de tantos conteúdos. Sempre tem os dois lados. Mas eu achei muito significativo, muito importante, eu gostei muito, gostei também dos materiais que vocês postavam depois pra gente ler como norte, como referencial."

"Talvez pela quantidade de teoria, né? Mas eu achei muito, muito bom depois porque é a oportunidade que a gente teve, né? Por exemplo, a criação dos pequenos agrupamentos, onde a Walkyria se disponibilizou para tá ajudando a gente a fazer os planos"

#### **CONTINUIDADE EM USAR O ED NAS AULAS**

"é importante a gente conhecer e traçar as metas pra alcança-las, né? E isso mostra pra gente, dá um direcionamento e é bacana no começo do ano que vem a gente não perder isso e já tentar iniciar fazendo os inventários, aplicando os questionários pra gente não perder a prática pra direcionar o trabalho do próximo ano."

“e reforçar essa questão da consistência agora, né? Então a professora PC3 falou, né? Ah, vamos tentar fazer uma vez por semana! Então acho que é esse caminho mesmo, né? Então hoje vocês vão fazer uma vez semana, depois vocês vão ver que já estão fazendo duas, né? E essa consistência vai/ e com essa consistência/.../

"agora eu quero, tentar adaptar trabalho/ a o plano de ensino dela para a minha turma, e eu quero tentar também adaptar o meu para a turma dela, né? Porque já tem os jogos separados, já tem um plano, então a gente quer tentar fazer essa adaptação para ver como que vai ser. Porque acho que a gente não pode perder. Isso também, né? Esse tipo de pesquisa, material, porque demora muito para gente organizar os jogos/ é:: eu acho que a gente não pode deixar perdido, a gente tem que compartilhar para as crianças beneficiarem. Então a gente já combinou, e tomara que dê certo.”

"Foi muito produtivo, eu espero conseguir tornar isso algo habitual (+) no meu trabalho. É claro que fica muito difícil desenvolver isso com muita frequência, mas eu acredito que pelo menos uma vez por semana, dá para elaborar, para trabalhar essas estações de ensino. Então foi uma experiência muito boa."

Fonte: Elaborado pela autora