

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.079

SENSIBILIZAÇÕES PARA O MAGISTÉRIO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DIFERENCIADA PARA A DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA APRENDIZAGEM

Thays Fernandes Flor da Silva¹

RESUMO

Este estudo discute as contribuições da abordagem da *pedagogia diferenciada* para a formação de professores/as voltada à diversidade e à inclusão na aprendizagem. Parte-se do pressuposto de que a educação inclusiva se fundamenta na compreensão de que o acesso à educação é um direito de todos/as e de que a diversidade dos/as estudantes se manifesta de múltiplas formas. Disso decorre o desafio de acolher e responder à heterogeneidade presente nas salas de aula. Considera-se, no presente texto, a *pedagogia diferenciada* como uma abordagem potencial das práticas inclusivas, na medida em que busca assegurar que todas/as, independentemente de suas diferenças, tenham oportunidades equitativas de se apropriar dos múltiplos saberes. Inicialmente, apresenta-se a definição do conceito, o seu desenvolvimento histórico e os seus fundamentos. Em seguida, problematizam-se interpretações que tendem a comprometer a compreensão da natureza formativa dessa abordagem. Posteriormente, descreve-se o percurso metodológico, de caráter bibliográfico, que dialoga com as perspectivas de Philippe Meirieu, Philippe Perrenoud e Carol Ann Tomlinson. Na sequência, expõem-se as concepções dos autores e da autora mencionados, evidenciando nuances entre

1 Mestra do Curso de Educação da Universidade de São Paulo - SP, thaysflhor@gmail.com.

suas teorias e as contribuições das práticas diferenciadas para a promoção de aprendizagens equitativas e para a formação docente. Por fim, conclui-se que uma formação docente sensível à diversidade, articulada à *pedagogia diferenciada*, contribui para a promoção e o aprimoramento de práticas equitativas e inclusivas, de forma a favorecer as relações com a aprendizagem e a impedir que as diferenças se transformem em desigualdades, evitando tanto a estagnação quanto a cristalização destas. Alinha-se, desse modo, a uma concepção de escola comprometida com o acolhimento da diversidade humana, o enfrentamento das desigualdades e a garantia do direito de todos/as à aprendizagem, contribuindo para o fortalecimento de políticas educacionais mais justas e inclusivas.

Palavras-chave: Formação de professores, Sensível, *Pedagogia diferenciada*, Diversidade, Inclusão.

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

A diversidade, portanto, não é o confinamento numa diferença herdada: é a exploração alegre de novas possibilidades. A coerência não é totalitária: é o que permite às diferenças exprimirem-se, o que torna essa expressão possível (Meirieu, 1996, p. 149, tradução própria).

Com os debates sobre inclusão na educação intensificados desde as últimas décadas do século XX – especialmente impulsionados pela *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990), *Declaração de Salamanca* (1994) e *Convenção da Guatemala* (1999) –², muitos países passaram a priorizar políticas voltadas à promoção da educação inclusiva. Apesar desses avanços, ainda persistem desafios para garantir a aprendizagem de todos/as (Unesco, 2004, 2005, 2009, 2017). Nessa perspectiva, a educação inclusiva sustenta-se no princípio de que a educação é um direito universal e de que a diversidade dos/as estudantes se expressa de múltiplas maneiras, não se limitando a dimensões sociais, culturais, econômicas ou psicológicas, por exemplo (Feyfant, 2016; Meirieu, 1996, 1998, 2002, 2005, 2006, 2007; Perrenoud, 1990, 1993, 1995, 2000, 2004, 2001; Sanches, 2005; Tomlinson, 1999, 2001, 2008, 2016). Disso decorre o desafio complexo de construir práticas pedagógicas e formas de organização e gestão escolar que reconheçam, afirmem e acolham o direito à diferença (Ferreira, 2017; Tomlinson, 2016). Nesse contexto, o *ensino*

2 No Brasil, tais documentos influenciaram a (re)formulação de políticas públicas educacionais sob a perspectiva da educação inclusiva. Concomitantemente, os questionamentos de movimentos sociais reforçaram o debate sobre diversidade e as exigências de transformação na educação (Macedo, 2023). Diferentemente de diretrizes anteriores voltadas à Educação Especial, historicamente marcadas por um viés assistencialista e substitutivo em relação à educação comum, a partir de 2008 passou-se a orientar a incorporação de um modelo inclusivo, consolidado por uma nova política nacional (Brasil, 2008). No campo da formação docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) passaram a enfatizar o “acolhimento e o trato da diversidade”, bem como a necessidade de conhecimento acerca das especificidades dos/as estudantes com necessidades educacionais especiais e das comunidades indígenas. Articuladas a outras políticas, essas mudanças também impulsionaram adequações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), ampliando a abordagem da diversidade, incluindo dimensões interculturais, étnico-raciais, deficiências e pluralidade cultural e religiosa.

diferenciado configura-se como um componente estratégico das práticas inclusivas, pois busca assegurar que todos/as, independentemente de suas diferenças, tenham as mesmas oportunidades de aprender (Feyfant, 2016; Unesco, 2004, 2017). Dessa maneira, mesmo diante das complexidades, Sousa (2010, p. 15) define a diferenciação do ensino como “um instrumento de promoção da inclusão e da equidade face às diferenças existentes no seio da população estudantil”.

Na articulação entre o campo teórico e prático da *pedagogia diferenciada* – termo de escolha mais abrangente para este texto³ –, destacam-se alguns autores e uma autora, tais como o francês Philippe Meirieu, o suíço Philippe Perrenoud e a estadunidense Carol Ann Tomlinson, conforme serão discutidos nas seções seguintes.

Considerando a premissa do *ensino diferenciado* e a ênfase por este recebida a partir dos anos 2000, diversos estudos têm demonstrado suas implicações positivas no desempenho dos/as estudantes, tanto em termos acadêmicos e disciplinares quanto no desenvolvimento pessoal (Baumgartner *et al.*, 2003; Rock *et al.*, 2008; Tomlinson *et al.*, 2003; Whipp; Taggart; Jackson, 2014). Há também evidências de que o envolvimento docente em comunidades de aprendizagem potencializa a prática diferenciada em sala de aula (Wan, 2017). Apesar disso, pesquisas indicam que poucos/as docentes desenvolvem sistematicamente práticas de *diferenciação pedagógica* (Civitillo *et al.*, 2016; Prud’Homme *et al.*, 2016; Tomlinson *et al.*, 2003; Tomlinson, 2016). Tal baixa adesão está relacionada a diferentes fatores, sendo estes: concepções formativas acerca da educação, do currículo, do ensino e da diversidade; desafios estruturais e organizacionais da escola; pressões familiares; e lacunas na formação inicial e continuada de professores/as (Dixon *et al.*, 2014; Hehir *et al.*, 2016; Jager, 2013; Wan, 2017). Some-se a esses elementos as barreiras culturais próprias das instituições escolares, uma vez que cada escola tende a produzir e reproduzir uma cultura que lhe é particular, assim como existe

3 Pois há outras explorações sob diferentes termos e abordagens, como se verá na seção seguinte.

uma “cultura interna” na sala de aula, ambas situadas em um contexto sociopolítico mais amplo que condiciona práticas, escolhas e expectativas (Perrenoud, 1978, 1995).

No Brasil, um estudo realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), organizado por Patrícia Almeida, Gisela Tartuce, Bernardete A. Gatti e Liliane de Souza, analisou pesquisas sobre práticas pedagógicas na Educação Básica entre 2008 e 2018, buscando identificar práticas diferenciadas com potencial para contribuir para a formação inicial e continuada de professores/as. Os resultados indicam que há ainda um número reduzido de artigos e teses que enfatizam a importância da diversidade de atividades e recursos didáticos, ou da elaboração de estratégias variadas para um mesmo grupo de estudantes visando um ensino mais equitativo. Ademais, a investigação evidencia que grande parte das pesquisas analisadas foi desenvolvida em escolas organizadas segundo um modelo padronizado de ensino, centrado na lógica dos conteúdos e em tempos e espaços pouco flexíveis. Tal configuração, ainda, contribui para a escassez de práticas pedagógicas diferenciadas e para o fato de que, quando ocorrem, sejam frequentemente iniciativas isoladas de um ou poucos docentes em sala de aula (Almeida *et al.*, 2021).

Posterior ao período delimitado, no âmbito das práticas pedagógicas diferenciadas que acolhem a diversidade e promovem a equidade e a inclusão, com potencial de contribuição para a formação docente, observa-se, a partir de uma revisão de literatura realizada nas bases Portal de Periódicos da CAPES, PBI USP, Biblioteca Digital Brasileira, SciELO, Education Resources Information Center (ERIC), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Google Scholar, utilizando alternadamente as palavras-chave “*pedagogia diferenciada*”, “práticas pedagógicas diferenciadas”, “prática diferenciada”, “diferenciação pedagógica”, “formação docente”, “formação de professores”, “diversidade”, “equidade” e “inclusão”, no período de 2019 a 2025, um número expressivo de estudos voltados à temática (Almeida; Cruz; Gomes, 2022; Gallego, 2023; Silva, 2025; Vicentini; Silva; Gallego,

2023; Vieira *et al.*, 2020). Todavia, conforme já indicado por Almeida *et al.* (2021), as práticas têm sido desenvolvidas predominantemente dentro do modelo escolar tradicional e, em grande parte, implementadas de modo isolado por um ou alguns/ algumas docentes, restritas ao contexto da sala de aula.

Dentre essas investigações, embora escassas, destacam-se aquelas em que as práticas diferenciadas são desenvolvidas coletivamente, por meio da constituição de uma cultura escolar própria. De igual modo, sobressaem os estudos realizados acerca das *Atividades Diferenciadas* nos Anos Iniciais da Escola de Aplicação da FEUSP como estratégias voltadas à garantia dos princípios formativos da instituição, orientados à diversidade, à equidade e à inclusão (Gallego, 2023; Silva, 2025; Vicentini; Silva; Gallego, 2023). Conforme evidenciam as autoras, tais práticas se efetivam pelo rompimento com a perspectiva de homogeneização da forma escolar, mediante a recriação dos espaços e tempos da instituição, por intermédio do protagonismo das professoras nesse processo de reconfiguração.

Isto posto, com o intuito de contribuir para os processos formativos no campo da formação de professora/as, este estudo discute as contribuições da *pedagogia diferenciada* para a formação docente voltada à diversidade e à inclusão na aprendizagem. Parte-se do pressuposto de que a educação inclusiva se fundamenta na ideia de que a educação é um direito universal e de que a diversidade dos/as estudantes se manifesta de múltiplas formas. Para tanto, a metodologia empregada recorre a uma revisão bibliográfica, dialogando com as perspectivas da *pedagogia diferenciada* propostas pelo francês Philippe Meirieu, pelo suíço Philippe Perrenoud e pela estadunidense Carol Ann Tomlinson, a partir do exame de 15 obras publicadas entre 1990 e 2016.

Desse modo, a presente discussão estrutura-se em cinco seções. Na seção inicial, “*A pedagogia diferenciada: princípios e sentidos*”, apresentam-se a definição do conceito, o seu desenvolvimento histórico e os seus fundamentos. Posteriormente, na seção “Diferenciação e individua-

lização: fissuras conceituais”, problematiza-se imprecisões entre termos, mostrando interpretações que tendem a comprometer a compreensão do caráter formativo da *pedagogia diferenciada* e reflete-se sobre suas implicações para a prática docente e a formação docente. Na seção seguinte, descreve-se o percurso metodológico, centrado na revisão bibliográfica e no diálogo com as contribuições de Meirieu, Perrenoud e Tomlinson. Já na quarta seção, “*A pedagogia diferenciada em perspectivas distintas*”, apresentam-se as perspectivas de cada um dos atores e da autora, evidenciando nuances entre suas teorias e as contribuições das práticas diferenciadas para a promoção de aprendizagens equitativas e para a formação docente. Por fim, nas considerações finais, sintetizam-se as principais ideias discutidas, refletindo-se sobre desafios e possibilidades da abordagem da *pedagogia diferenciada* no contexto brasileiro; e as potencialidades de uma formação de professores/as sensível à diversidade e comprometida com a equidade – capaz de promover práticas inclusivas e o direito universal à aprendizagem.

A PEDAGOGIA DIFERENCIADA: PRINCÍPIOS E SENTIDOS

As primeiras referências à *pedagogia diferenciada*, compreendida como um ensino adaptado às características individuais do/a aluno/a para promover a sua aprendizagem, remontam ao século IV a.C. na China, no tratado *Xue Jie*, de Yuezheng. Também aparecem na antiga *Hagadá de Pessach* hebraica, no século I d.C., em Roma, no *De Institutione Oratoria*, de Quintiliano, e nos escritos de Jean-Baptiste de La Salle que, no século XVIII, trabalhava em escolas cristãs na França. Posteriormente, no início do século XX, surgem os modelos de ensino individualizados desenvolvidos por Carleton Wolsey Washburne, Célestin Freinet, Helen Parkhurst, Jean-Ovide Decroly e Robert Dottrens (Maia; Freire, 2020). A partir da década de 1970, esse ensino individualizado começou a declinar diante da exigência de democratização da escola, das tentativas frustradas de reduzir as desigualdades escolares e os efeitos diferenciadores do sistema de

ensino, assim como da ideia do dom subjacente à aprendizagem. Nesse contexto, uma perspectiva mais ampla da *diferenciação pedagógica*, distanciada da individualização, começou a ganhar forma.

De acordo com Perrenoud (2000, p.28), a gênese da *pedagogia diferenciada* vincula-se à pedagogia *racional*, proposta por Bourdieu em 1966, posto que o objetivo de ambas, em síntese, é “dar a todos chances de aprender, quaisquer que sejam sua origem social e seus recursos culturais”. A pedagogia *racional*, portanto, fundamenta-se numa sociologia das desigualdades culturais, a fim de reduzi-las diante da escola e da cultura, por meio da neutralização metódica e contínua dos fatores sociais de desigualdade cultural (Bourdieu; Passeron, 1975, 2018). Para tanto, segundo os autores, uma pedagogia realmente racional pressupõe uma análise dos custos relativos de diferentes formas de ensino e de tipos de ação pedagógica, considerando, para tal finalidade, o conteúdo de ensino, os fins profissionais da formação e o rendimento diferencial dos/as estudantes segundo a sua origem social. No que concerne à avaliação, presume a “racionalização dos exames”, isto é, a explicitação das exigências relacionadas ao conteúdo e não ao “juízo professoral” difuso e implícito, associado à forma, como estilo, elegância e desenvoltura, sob as aparências da facilidade e da graça. Logo, a pedagogia *racional*, ao “permitir aos estudantes das classes desfavorecidas superar suas desvantagens, seria um progresso no sentido da equidade” (*Ibid.*, p. 100).

Ainda assim, tal proposta refere-se a um otimismo efêmero de Bourdieu, presente em suas obras iniciais na década de 1960, sem apresentar propostas pedagógicas concretas. Com a publicação do livro *A reprodução*, em 1970, o autor já se mostrava convencido do caráter utópico do processo de “racionalização da pedagogia” como meio de distribuição equitativa do saber. Em suas obras posteriores, não mais retornaria ao assunto (Nogueira M.; Nogueira C., 2016). Somada essa brevidade de ideia às repercussões de suas produções, que desvelaram a consagração das desigualdades sociais pelo sistema de ensino sob a aparência de ignorá-las, uma vasta literatura foi produzida em resposta e sob tais

influências. Nesse bojo, destacam-se as observações do sociólogo suíço, Philippe Perrenoud, quanto à possibilidade de a escola e os/as professores/as amenizarem o processo de reprodução das desigualdades por meio de múltiplas interferências (*Ibid.*, 2016).

Decorrente disso, ainda na década de 1970, Perrenoud se debruçou sobre a ideia de uma “lenta transformação do fracasso em problema social mais do que em fatalidade natural” e uma *pedagogia diferenciada*, sinônimo de uma pedagogia *racional*, relacionando-a à didática no decorrer de suas discussões (Feyfant, 2016). Para tanto, Perrenoud (2000) também considerou as pesquisas do norte-americano Benjamin Bloom, realizadas no mesmo período da pedagogia *racional* de Bourdieu. Segundo ele, Bloom demonstrou que o sucesso escolar depende das práticas pedagógicas e do ambiente de ensino, e não de um talento inato ou dom para aprender, como defendia a psicologia genética. Dessa forma, os pressupostos de Perrenoud influenciaram significativamente a produção acadêmica, assim como o diálogo com outros autores, entre eles, o professor francês de Letras, Philippe Meirieu. Este, por sua vez, a partir da década de 1980, impulsionou o desenvolvimento de uma escola francesa centrada na *pedagogia diferenciada* e no princípio da equidade na aprendizagem, explorada por autores e autoras sob diferentes termos e abordagens, com repercussão considerável em toda a Europa (Feyfant, 2016; Maia; Freire, 2020; Santos; Mendes, 2021).

No entanto, conforme salienta Perrenoud (2000, p. 28), é somente em meado dos anos 1990 que “a diferenciação pedagógica torna-se a palavra de ordem dos sistemas educativos nos países economicamente desenvolvidos” e uma ruptura decisiva com o “modelo de uma diferenciação do tratamento pedagógico fundada sobre uma classificação prévia dos alunos” (*Ibid.*, p.38), culminando em uma demanda de igualdade das chances e do pluralismo das culturas, e no impedimento da transformação das diferenças iniciais diante da cultura em desigualdades irreversíveis – de uma luta contra o fracasso escolar e renúncias às fatalidades.

No Brasil, a chegada da *pedagogia diferenciada* remonta aos anos 2000 e, em algumas pesquisas brasileiras mais recentes, as diferentes explorações de termos e abordagens também são observadas (Almeida; Cruz; Gomes, 2022; Silva, 2025; Vieira *et al.*, 2020), embora a premissa seja a mesma: a aprendizagem de todos/as, independentemente de suas diferenças. Na perspectiva de Santos e Mendes (2021), que pautam-se fundamentalmente nas produções teóricas de Carol Ann Tomlinson, ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas compreende uma *Abordagem do Ensino Diferenciado*, que visa a conduzir o ensino de modo a contemplar a diversidade e a favorecer a inclusão escolar de todos/as. Conforme pontuam as autoras, diferentes propostas compartilham a tese de que as práticas pedagógicas devem responder à diversidade e às necessidades dos/as estudantes; contudo, adotam abordagens teóricas e filosóficas distintas, empregando outros termos como *pedagogia diferenciada*, *diferenciação curricular*, *diferenciação do ensino* e *diferenciação pedagógica*.

Entretanto, embora a *pedagogia diferenciada* tenha se difundido e produzido rupturas na década de 1990, essas diferentes denominações que foram surgindo, simultaneamente, tanto nos países francófonos como no anglófonos, sem que os seus aspectos distintivos fossem explicitados com rigor, gerou uma imprecisão conceitual à volta da noção de diferenciação (Prud'Homme *et al.*, 2016), conforme se verá a seguir.

DIFERENCIAÇÃO E INDIVIDUALIZAÇÃO: FISSURAS CONCEITUAIS

Uma das implicações relativas às diferentes denominações refere-se à imprecisão que se estabeleceu entre individualização e diferenciação, como se uma fosse resultante da outra (Feyfant, 2016). Isso forjou uma percepção nas escolas e nos/as professores/as de que, apesar de suas variantes, a diferenciação seria um modo de remediação no decorrer da aula, uma forma resposta aos/as alunos/as que se “desviavam” da aula padrão e um tipo de ensino individualizado – um meio de responder

às necessidades específicas dos/as estudantes, à semelhança do pensamento e da prática da Educação Especial (*Ibid.*, 2016).

A concepção de *diferenciação pedagógica* entendida como um ensino individualizado, restrito às adaptações pontuais destinadas a determinados/as alunos/as, perdeu força a partir de 1970, como já dito, quando a democratização do acesso e da permanência na escola passou a constituir uma exigência social e política mais ampla. Nesse cenário, ganhou destaque uma perspectiva mais abrangente de diferenciação, distinta do modelo de individualização, especialmente diante das tentativas mal-sucedidas de reduzir as desigualdades escolares e os efeitos seletivos da instituição escolar (Feyfant, 2016). Tornou-se necessário, portanto, buscar caminhos para ensinar um mesmo programa em turmas marcadas pela heterogeneidade e enfrentar o insucesso escolar, cada vez menos tolerado. Com isso, a possibilidade que se delineou foi a diversificação das estratégias didáticas para todos/as os/as estudantes, e não apenas para aqueles que não alcançavam os resultados esperados segundo o perfil implícito de um aluno “médio” (Ferreira, 2017).

No entanto, essa compreensão mais ampliada da diferenciação não se desvinculou, na prática, das lógicas de individualização. Com relativa frequência, a diferenciação passou a ser direcionada prioritariamente aos/às estudantes com dificuldades persistentes, o que reforçou a ideia de que se trataria de uma intervenção compensatória, voltada somente àqueles que não acompanhavam o grupo (Przesmycki, 1991). Esse movimento manteve a confusão conceitual entre diferenciação e individualização e contribuiu para o sentimento de impotência docente frente à diversidade em sala de aula (Feyfant, 2016; Prud’homme *et al.*, 2016). Como resultado, tal como já apontava Perrenoud (2000, 2004), a *pedagogia diferenciada* tende a ser interpretada como uma mera individualização, restrita à adaptação mecânica de exercícios ou à tentativa de construir um percurso exclusivamente singular para cada aluno/a, prática que, além de inviável no cotidiano escolar, esvazia o sentido coletivo da experiência educativa.

Diferenciar, no entanto, não significa realizar “aulas particulares” dentro da sala de aula, mas organizar situações de aprendizagem que permitam aos estudantes se engajar ativamente, desenvolver autonomia e construir seu próprio caminho de aprendizagem, em interação com outras pessoas. A *diferenciação pedagógica* fundamenta-se, assim, na criação de dispositivos didáticos flexíveis, na regulação contínua das atividades e na consideração da dimensão social e subjetiva da relação com o saber, garantindo que cada aluno/a possa existir como sujeito no processo formativo (Perrenoud, 1993, 2000, 2001).

Diante disso, autores/as (Ferreira, 2017; Prud’homme *et al.*, 2016; Humphrey *et al.*, 2006; Tomlinson *et al.*, 2003) defendem a importância de elucidar o conceito de *diferenciação pedagógica* junto aos/as professores/as, de modo a: (i) reconhecer o valor da diversidade como recurso para a aprendizagem; (ii) compreender a complexidade do trabalho que a diferenciação exige; e (iii) favorecer a passagem das intenções à ação pedagógica concreta. Esse empreendimento será desenvolvido, adiante, a partir das contribuições de Philippe Meirieu, Philippe Perrenoud e Carol Ann Tomlinson.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização do presente estudo, recorreu-se a uma investigação de caráter bibliográfico, dialogando com as perspectivas da *pedagogia diferenciada* propostas por Philippe Meirieu, Philippe Perrenoud e Carol Ann Tomlinson. Foram localizadas e reunidas obras publicadas entre os anos de 1990 e 2016, totalizando um *corpus* de 15 títulos diretamente vinculados ao escopo da discussão. A seleção organizou-se da seguinte forma: (i) **Meirieu**: *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar* (2002), *Aprender... sim, mas como?* (1998), *Carta a um jovem professor* (2006), *La pédagogie différenciée: enfermement ou ouverture?* (1996), *Le choix d’éduquer: éthique et pédagogie* (2007) e *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender* (2005); (ii) **Perrenoud**:

A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso (2001), *La construcción del éxito y del fracaso escolar* (1990), *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação* (2000), *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas* (1993) e *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar* (2004); (iii) **Tomlinson**: *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades* (2008), *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2001), *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (1999) e *Why Differentiation is Difficult: Reflections from Years in the Trenches* (2016).

Com isso, as obras foram organizadas de modo a explicitar as concepções teóricas dos autores e da autora, evidenciando nuances entre suas perspectivas e contribuições das práticas propostas. Essa mobilização permitiu evidenciar como tais aportes tendem a promover aprendizagens equitativas e inclusivas e, conseqüentemente, a contribuir para a formação docente, discussão esta que será desenvolvida na seção subsequente.

A PEDAGOGIA DIFERENCIADA EM PERSPECTIVAS DISTINTAS

Com base na revisão bibliográfica realizada, apresentam-se, a seguir, as perspectivas da *pedagogia diferenciada* formuladas pelos autores e pela autora mencionados.

TRÊS PENSAMENTOS, UMA TESE EM COMUM: MEIRIEU, PERRENOUD E TOMLINSON

Conforme especificado inicialmente, na articulação entre os campos teórico e prático da *pedagogia diferenciada*, destacam-se Meirieu, Perrenoud e Tomlinson. De modo geral, esses autores e essa autora ampliaram a compreensão de diversidade⁴ – termo frequentemente empregado

4 Dialogam com os “domínios de diversidade”, que englobam diferentes formas de diversidade, como etnia, raça, cultura, língua, religião, capacidades, orientação sexual, gênero e

na literatura educacional – reconhecendo que a aprendizagem se constitui a partir de dimensões sociais, culturais, econômicas, cognitivas, psicológicas, sensoriais, afetivas, físicas, biológicas e patológicas, além dos diferentes ritmos de aprendizagem. Ao se contraporem à ideia de que tais dimensões configurariam limitações intransponíveis, determinismos ou fatalismos, reafirmaram a concepção de *educabilidade* de todos/as como princípio central para o acolhimento da diversidade e o direito universal à aprendizagem. Sob tal premissa, defendem a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas. Como preconiza Meirieu (2005, p. 122), “diferenciar a pedagogia é oferecer a cada um os meios de apropriar-se dos saberes, respeitando suas necessidades específicas e acompanhando-os o melhor possível em sua trajetória de aprendizagem”. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que busca evitar que as diferenças se convertam em desigualdades e de assegurar o direito de todos/as a aprender.

MEIRIEU: A DIVERSIDADE E A ORGANIZAÇÃO DIFERENCIADA DAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

A *pedagogia diferenciada* de Meirieu (1998, 1996, 2002, 2005, 2006, 2007), autor francês, busca equilibrar a lógica do ensino e a da aprendizagem, reconhecendo os diferentes momentos do processo de apropriação dos saberes pelos/as alunos/as e oferecendo pontos de apoio para que progridam em seu próprio ritmo. Para o autor, o *momento pedagógico* – como organizador central da prática pedagógica – considera a distância entre o que se planeja e o que efetivamente ocorre na sala de aula, permitindo ajustes contínuos e rupturas por meio da memória pedagógica,

classe social (Pattnaik, 2001). O conceito de diversidade também é uma construção sócio-histórica, cultural e política das diferenças. Em muitos contextos, essas diferenças são transformadas em desigualdades, posto que esta não se limita à expressão das singularidades – “do ser único que cada um é” –, mas também envolve “[...] a manifestação de poder ou de chegar a ser, de ter possibilidades de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais” (Sacristán, 2002, p. 14). Logo, a diversidade – intrinsecamente vinculada às relações de poder, aos processos de colonização e de dominação – configura-se, também, como uma luta pelos direitos humanos (Macedo, 2023; Mendonça, 2013).

avaliação e dos saberes articulados. Assim, o ensino exige *bricolagem*⁵ e *inventividade pedagógica*⁶. Na acepção de Meirieu, o/a professor/a precisa exercitar sua criatividade⁷, ser flexível, persistente e atento/a, mobilizando uma *obstinação didática* para encontrar caminhos que favoreçam a aprendizagem. Ao mesmo tempo, necessita cultivar a tolerância ao que se busca suscitar e a *ternura pedagógica* – um olhar, uma troca, um encontro –, respeitando os tempos e as formas singulares de aprender, sem abandonar o postulado da *educabilidade* e o princípio da progressividade. Isso porque o engajamento intelectual, a demanda pelo saber, não se distribui de forma equitativa no campo social.

Outro aspecto inovador de Meirieu (1998), que coloca em relevo as dimensões afetivas e emocionais no processo de aprendizagem, refere-se à distinção entre dificuldades e bloqueios, o que possibilita intervenções mais direcionadas e eficazes. Na prática, Meirieu também se mostra perspicaz ao preconizar a organização da sala em grupos temporários e flexíveis de necessidades de aprendizagem e o uso de uma paleta metodológica, a fim de assegurar um ensino mais inclusivo. Ao considerar essa organização dos tempos de aprender, ele orienta que o/a professor/a reconheça as diferenças sem fragmentar o coletivo, criando condições para que todos/as progridam. Dessa maneira, a *pedagogia diferenciada* estrutura-se como um processo dinâmico, “um conjunto de atividades articuladas entre elas e que se ajustam e se fecundam reciprocamente” [...] “para perceber o dado e o possível, o já existente e a promessa de um futuro diferente” (Meirieu, 2005, p. 203).

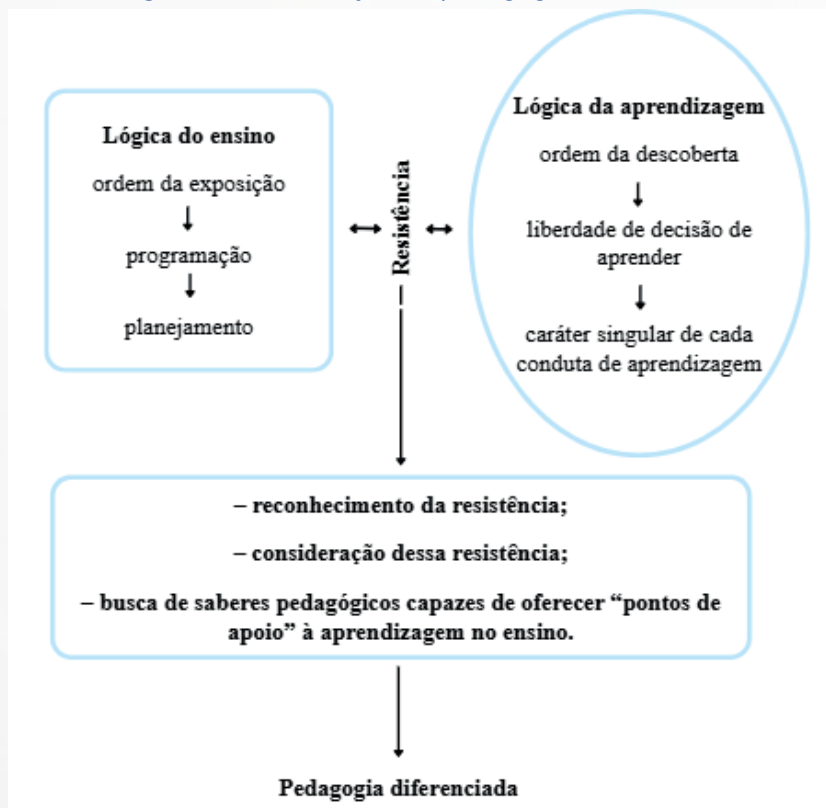
5 Assim como Perrenoud (1993), Meirieu (2002, 2005, 2007) se inspira em Claude Lévi-Strauss, antropólogo francês, que utilizou o conceito *bricoleur* para descrever a forma como os seres humanos recorrem aos materiais e as ideias disponíveis para refazer ou construir algo, o modo como improvisam – o artesanato das ações.

6 Também mencionada como “imaginação pedagógica” (Meirieu, 2007).

7 Capacidade também destacada pelo professor José Mário Pires Azanha, que atuou na Faculdade de Educação da USP e na Escola de Aplicação da FEUSP, em seu texto “Uma reflexão sobre a Didática” (*Ibid.*, 1987).

De acordo com o autor, ensinar e aprender não são processos equivalentes, mas duas lógicas em constante tensão. Logo, a *lógica do ensino* diz respeito à organização externa do professor/as – planejamento, programação e ordem de exposição dos conteúdos. Já a *lógica da aprendizagem* refere-se ao percurso singular do/a aluno/a, marcado pela descoberta, pela liberdade de decidir aprender e pelo caráter subjetivo de cada trajetória formativa, ou seja, pelos saltos, vazios e pelas resistências. Entre essas duas dimensões, em que emerge a resistência, Meirieu não a compreende como obstáculo, mas como ponto de partida da ação pedagógica. Para ele, reconhecer e considerar essa resistência na prática pedagógica implica buscar saberes e estratégias capazes de oferecer “pontos de apoio” ao/à estudante, criando condições de apropriação do conhecimento.

Figura 1 - Constituição da pedagogia diferenciada



Fonte: Adaptada de Meirieu (2002, p. 10).

Nesse movimento, de acordo com a Figura 1, constitui-se a *pedagogia diferenciada*, que não significa elaborar um plano individual para cada estudante, mas propor situações variadas, com diferentes caminhos para aprender, preservando o sentido coletivo da aula. Em outras palavras, ensinar não é simplesmente transmitir, mas organizar condições para que cada aluno/a encontre meios de se apropriar do saber (Meirieu, 2002). Esse pressuposto requer assumir a diversidade presente em sala, considerando as aquisições de uns/mas e de outros/as, reconhecendo que determinadas formas de ensinar funcionam melhor para alguns e que “a rota única é sempre a rota do êxodo” (Meirieu, 2005, p. 202). Nesse contexto, a busca por práticas que acolham a diversidade alinha-se à concepção de “instituir a escola”, isto é, de organizar o trabalho pedagógico de modo a articular grupos homogêneos e heterogêneos na aprendizagem, variando os critérios de reagrupamento conforme as necessidades específicas.

No plano prático, contudo, isso não significa individualizar o ensino da classe; para o autor, tal operação nem seria desejável, uma vez que “a classe é um coletivo que deve dispor de momentos de trabalho comuns [...]; a interação entre as pessoas requer que se construa uma linguagem compartilhada e que se apliquem as mesmas instruções” (*Ibid.*, p. 202). Em face disso, Meirieu sugere que o/a professor/a recontextualize constantemente o trabalho que realiza, elabore balanços e sínteses, formalize as aquisições e explicita a todos/as os objetivos de aprendizagem a serem atingidos.

Frente a isso, a *diferenciação pedagógica* não consiste em atomizar a classe ou fazer desaparecer o contexto escolar em favor apenas de um/a tutorado/a individual. Em primeiro lugar, trata-se da *capacidade de variar os métodos ao longo do tempo*, a fim de que uma mesma noção seja objeto de abordagens sucessivas e complementares. Em segundo, envolve o *atributo de organizar tempos de trabalhos individuais*, nos quais o/a professor/a observa as maneiras de aprender de cada estudante, identifica dificuldades e mobiliza meios possíveis de auxiliá-los/as. Em terceiro lugar, consiste na formação de “*grupos de necessidades*”, que podem se

centrar tanto nas aquisições de saberes quanto nos métodos: aquisições a retomar, noções pouco consolidadas, habilidades que exigem treino mais sistemático, conhecimentos a aprofundar; ou, ainda, modos mais adequados de realizar determinadas tarefas, como redigir um texto, revisar uma lição ou preparar-se para uma avaliação.

A eficácia da *diferenciação pedagógica*, portanto, vincula-se à riqueza da *paleta metodológica* docente e à sua capacidade de mobilizar sua *memória pedagógica*, ou seja, seu repertório de materiais, dispositivos e estratégias que pode colocar a serviço dos objetivos que busca atingir. Logo, tal abordagem não é uma estrutura rígida ou tecnocrática; ao contrário, constitui um fazer pedagógico “aberto, vetorizado por objetivos comuns e regulado pela observação em tempo real do trabalho dos alunos”. Trata-se, nesse sentido, de “um conjunto de atividades articuladas entre elas e que se ajustam e se fecundam reciprocamente para abrir a cada um espaços e possibilidades inexplorados” (Meirieu, 2005, p. 203).

PERRENOUD: OS QUESTIONAMENTOS DOS SENTIDOS E A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR E AVALIATIVA

Sob a perspectiva do pesquisador suíço Perrenoud (1990, 1993, 2000, 2001, 2004), a *pedagogia diferenciada* não pode se limitar a adaptar tarefas ou individualizar exercícios, pois o problema central da escolarização não reside apenas no conteúdo das atividades, mas na relação que os/as alunos/as estabelecem com o saber, com o trabalho escolar e com o/a professor/a. A questão fundamental não é simplesmente “o que ensinar”, mas como criar condições para que aprender tenha sentido para cada estudante. Não basta que uma atividade de ensino possua todas as qualidades possíveis e desejáveis; é necessário, ainda, que se tire “proveito disso, no registro das emoções e das relações intersubjetivas” (Perrenoud, 2000, p. 48). Sem esse reconhecimento, qualquer dispositivo didático, por mais elaborado que seja, irá se chocar contra a parede se a aprendizagem separar o/a aluno/a de seus próximos, se o/a mergulhar em tensões e angústias

ou se ele/a não se sentir bem. A diferenciação, portanto, exige repensar o contrato didático, a organização das situações de aprendizagem e o papel do/a professor/a não somente como mediador/a e criador/a de contextos que favoreçam a participação do/a aluno/a, mas como alguém que também cria vínculos humanos, uma vez que a *diferenciação pedagógica* não se restringe somente à dimensão cognitiva. Entretanto, como o autor reconhece, essa transformação ainda não se concretizou plenamente na prática escolar, tendo em vista o caráter homogeneizador da forma escolar, permanecendo como um horizonte a ser alcançado.

A *pedagogia diferenciada*, nesse horizonte, também envolve o currículo e a avaliação, que devem estar articulados para promover a equidade na aprendizagem. A diferenciação, desse modo, “está relacionada à didática e ao questionamento sobre o sentido do trabalho escolar, a relação com os saberes e com sua utilização” (Perrenoud, 2000, p. 53). O currículo, dessa maneira, não pode ser compreendido como um programa rígido e linear, mas como um “currículo em ação”, capaz de se ajustar aos diferentes ritmos, percursos e as necessidades de aprendizagem dos/as estudantes. A *diferenciação curricular* consiste em modular níveis de complexidade, formas de representação do conhecimento, ritmos de progressão e tipos de tarefas, garantindo que todos/as os/as alunos/as tenham acesso aos saberes considerados socialmente relevantes. Não se trata, contudo, de individualizar completamente o ensino, mas de planejar variações pedagógicas que acolham a diversidade, preservando o caráter público, comum e universal do conhecimento escolar. O currículo funciona, assim, como horizonte compartilhado, enquanto as práticas docentes constroem “pontes” para viabilizá-lo.

A *pedagogia diferenciada* pressupõe, além do mais, transformar a organização escolar para que a heterogeneidade seja tratada como princípio constitutivo do ensino. Isso requer práticas que flexibilizem percursos e permitam que os/as estudantes progridam de maneiras distintas (Perrenoud, 1993, 2000, 2004). Entre essas práticas, destacam-se os reagrupamentos temporários conforme necessidades emergentes, o trabalho

em pequenos grupos com tarefas diversificadas, oficinas e roteiros de atividades que favorecem a autonomia, tutorias e projetos interdisciplinares. Ademais, a abordagem demanda um trabalho docente coletivo: equipes que acompanham um mesmo grupo de alunos/as, compartilhando diagnósticos, planejamentos e intervenções, em vez de cada professor/a atuar isoladamente.

Nesse contexto, a avaliação assume papel estruturante. Para Perrenoud (2000, 2001, 2004), a diferenciação só é possível mediante *avaliação formativa* – compreendida como acompanhamento contínuo dos processos de aprendizagem, e não como mera verificação final de resultados. Tal avaliação deixa de ter função seletiva e classificatória para tornar-se uma ferramenta que valoriza progressões e orienta os próximos passos do ensino. Avaliar significa observar estratégias, identificar obstáculos, interpretar erros como parte do processo e ajustar as propostas de ensino em tempo real. Instrumentos como portfólios, registros de observação, autoavaliações, devolutivas dialogadas e mapas de progresso ajudam a construir uma leitura dinâmica das trajetórias. Assim, a avaliação orienta o percurso da aprendizagem e permite que o/a professor/a regule continuamente as suas ações pedagógicas. Nas palavras de Perrenoud (1990, p. 232, tradução própria), o/a professor/a, ao avaliar o trabalho de seus/as aluno/as no dia a dia “terá uma ideia bastante precisa de seu funcionamento intelectual, de suas formas de aprender, de seu nível de competência.”

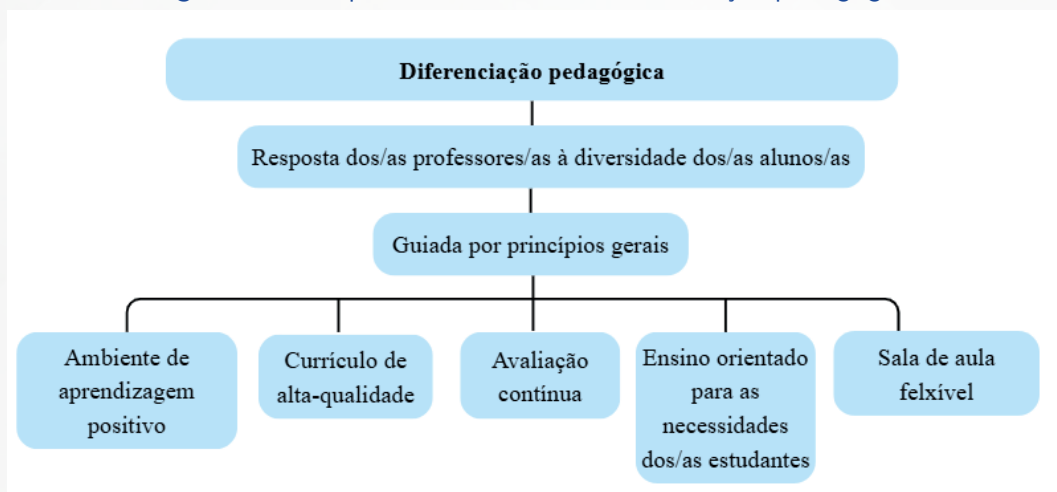
Desse modo, a diferenciação não se reduz a adaptações pontuais, mas configura-se como uma abordagem que reorganiza tempos, espaços, relações, currículo e modos de avaliar, reconhecendo a singularidade de cada um/a e promovendo aprendizagens mais equitativas.

TOMLINSON: DIFERENCIAÇÃO COMO RESPOSTA ÀS MÚLTIPLAS NECESSIDADES DOS/AS ESTUDANTES

O modelo de *diferenciação pedagógica* proposto por Tomlinson (1999, 2001, 2008, 2016), pesquisadora estadunidense, oferece elemen-

tos valiosos para os/as professores/as sobre como conduzir o ensino com vistas a contemplar a diversidade de alunos/as. Para a autora, a *diferenciação pedagógica* é uma abordagem ao ensino em sala de aula que proporciona aos/às estudantes múltiplos meios para o que irão aprender, como o irão fazer e como irão expressar o que aprenderam, com o objetivo de maximizar as suas oportunidades de aprendizagem. De modo geral, a *diferenciação pedagógica* é orientada, como se vê na Figura 2, pelos seguintes princípios: ambiente de aprendizagem positivo, currículo de alta qualidade, avaliação contínua, ensino orientado para as necessidades dos/as alunos/as e sala de aula flexível (Tomlinson; Imbeau, 2010; Tomlinson, 2014; Sousa; Tomlinson, 2018).

Figura 2 – Princípios orientadores da diferenciação pedagógica



Fonte: Adaptado de Maia e Freire (2020, p. 10).

Orientada pelo modelo de diferenciação, a aula pressupõe a criação de um ambiente de aprendizagem positivo, seguro e estimulante, no qual os/as alunos/as se sintam respeitados/as, envolvidos/as e desafiados/as (Sousa; Tomlinson, 2018; Tomlinson; Imbeau, 2010). Tal abordagem demanda um currículo flexível que articula competências e compreensão profunda dos conteúdos, planejado com clareza e relevância para os/as estudantes (Tomlinson; Imbeau, 2010). Ao mesmo tempo, a avaliação

contínua assume papel central, permitindo ao/à docente obter informações acerca de interesses, níveis de preparação e modos de aprender, ajustando o ensino de forma responsiva (Sousa; Tomlinson, 2018). Acrescenta-se, também, a articulação de variadas modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa e somativa – a fim de acompanhar o progresso na aprendizagem dos/as alunos/as e orientar intervenções no ensino (Tomlinson; Imbeau, 2010). Ademais, a *diferenciação pedagógica* requer uma organização de sala flexível, em que rotinas favoreçam o trabalho individual, em grupos ou com toda a turma, e na qual os agrupamentos sejam constantemente revistos (Sousa; Tomlinson, 2018).

A autora, ainda, propõe que o atendimento às necessidades dos/as estudantes se efetive pela adaptação de quatro elementos do currículo, sendo: conteúdo, processo, produto e afeto, considerando o nível de preparação, o perfil de aprendizagem e os interesses de cada um/a (Tomlinson; Imbeau, 2010). O conteúdo refere-se ao que se ensina e ao que se espera que os/as estudantes aprendam: conhecimentos, conceitos e capacidades a serem apropriados ao longo do percurso escolar. Sua diferenciação pode ocorrer pela oferta de recursos variados, tais como textos em níveis variáveis de complexidade, suportes visuais, áudios, exemplos contextualizados, materiais manipuláveis – que permitam acessar um mesmo conceito central por diferentes vias (Tomlinson, 2008). O processo, por sua vez, diz respeito às atividades por meio das quais os/as alunos/as constroem sentido e elaboram o conteúdo (Tomlinson; Imbeau, 2010). Para que a diferenciação seja efetiva, as tarefas devem estar alinhadas aos objetivos de aprendizagem e promover engajamento cognitivo significativo, podendo incluir agrupamentos flexíveis, contratos de aprendizagem, trilhas de atividades, organizadores gráficos e tutoria entre pares. Já o produto relaciona-se às formas pelas quais os/as estudantes demonstram o que aprenderam após um período de estudo (Tomlinson; Imbeau, 2010). Diferenciar o produto significa oferecer possibilidades variadas de aprendizagens, como, por exemplo, debates, portfólios, resenhas ou projetos

multimodais, garantindo caminhos diversos para atingir os mesmos objetivos curriculares.

A preocupação com o nível de preparação do/a aluno/a fundamenta-se na noção de zona de desenvolvimento proximal – postulado pelo psicólogo soviético Lev Semionovitch Vigotski –, segundo a qual a aprendizagem ocorre quando as tarefas apresentam um grau moderado de desafio (Tomlinson *et al.*, 2003). Enquanto que os interesses dos/as estudantes favorecem o engajamento cognitivo e afetivo, podendo ser identificados por entrevistas, inventários e escolhas de projetos. O perfil de aprendizagem⁸, por sua vez, diz respeito ao estilo de aprendizagem e às inteligências preferenciais quanto às formas de pensar e interagir, devendo ser considerado de modo flexível e não tipológico (Tomlinson, 2008).

Por fim, Tomlinson e Imbeau (2010) advertem que o afeto, tão relevante quanto outros aspectos do processo cognitivo, também integra o currículo, pois emoções, pertencimento e segurança influenciam diretamente a aprendizagem. Portanto, cabe ao/à professor/a promover um ambiente encorajador, no qual os/as alunos/as se reconheçam como sujeitos capazes de aprender. Dessa forma, o *ensino diferenciado* busca promover a equidade ao “assegurar que todos desenvolvam as capacidades e áreas de conhecimento essenciais, a partir dos seus próprios pontos de partida” (Tomlinson, 2008, p. 72).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE A SENSIBILIDADE E O COMPROMISSO COM A EQUIDADE

Quanto mais me sinto responsável pelo outro e pelo seu sucesso, quanto mais busco e invento meios para auxiliá-lo a alcançar êxito; quanto mais trabalho para articular o conhecimento de modo a ensiná-lo em seus próprios projetos; quanto

8 Tomlinson (1999, 2001, 2008) se inspira na proposta de Dunn R. e Dunn K. e no conceito de inteligências múltiplas e preferenciais de Gardner, com o objetivo de chamar a atenção dos/as professores/as para a existência de múltiplos tipos de inteligência e para as potencialidades de cada uma delas, sem hierarquizá-las.

mais invento formas de dar sentido à aprendizagem e dispositivos que favoreçam sua realização; mais lhe comunico a convicção do possível e o engajo em uma dinâmica fecunda (Meirieu, 2007, p. 38-39, tradução própria).

Ao discutir como a abordagem da *pedagogia diferenciada* pode favorecer as relações com a aprendizagem, buscou-se evidenciar como tal abordagem contribui para sensibilizar a formação docente à diversidade e à inclusão. Nessa perspectiva, a educação é entendida como processo de resistência às desigualdades, em que a diversidade não constitui obstáculo, mas potencial para a construção do conhecimento.

Retomaram-se, ao longo do texto, os princípios e sentidos da *pedagogia diferenciada*. Embora ideias ligadas ao ensino adaptado remontem à Antiguidade, é no contexto das lutas pela democratização da escola, no século XX, que a diferenciação assume novos contornos, especialmente diante das críticas ao fatalismo do fracasso escolar. Nesse movimento, a noção de equidade, em diálogo com a pedagogia *racional* de Bourdieu e com as contribuições didáticas de Perrenoud, passa a orientar práticas que buscam acolher a diversidade e enfrentar as desigualdades. Meirieu, nessa mesma direção, consolida essa abordagem como princípio pedagógico no contexto francês, enquanto Tomlinson, no cenário anglófono.

No entanto, a multiplicidade de termos produziu imprecisões relativas à *pedagogia diferenciada*, particularmente entre diferenciação e individualização, reduzindo a primeira, em muitos casos, a uma prática compensatória destinada apenas a alunos/as com dificuldades. A partir da década de 1970, fortalece-se a concepção da diferenciação como diversificação das estratégias de ensino para todos/as, reconhecendo que a aprendizagem é atravessada por múltiplas dimensões – sociais, culturais, econômicas, cognitivas, psicológicas, sensoriais, afetivas, físicas, biológicas e patológicas – e por ritmos diferentes. Essa perspectiva reafirma a *educabilidade* de todos/as e busca impedir que diferenças se transformem em desigualdades, assegurando o direito universal de aprender.

Todavia, a *pedagogia diferenciada* no Brasil e em outros países ainda enfrenta desafios significativos, uma vez que a escola permanece

organizada de forma homogênea e rígida (Perrenoud, 2000). Assim, a instituição escolar, marcada por currículos padronizados e por tempos e espaços pouco flexíveis, tende a se deparar com limitações na implementação de práticas diversificadas. Como se viu, estas, quando ocorrem, são frequentemente isoladas (Almeida *et al.*, 2021). Ademais, conforme exposto, poucos/as professores/as desenvolvem sistematicamente essa abordagem, seja por concepções relativas ao ensino e à diversidade, por condições estruturais, por pressões familiares ou por lacunas na formação. Somam-se a isso aspectos culturais que preservam modos historicamente consolidados de pensar e agir no interior das instituições escolares, articulados a um contexto mais amplo (Perrenoud, 1978, 1995).

Além do mais, como observa Azanha (1987, p. 76), “o professor, na atividade criativa de ensinar, é um solitário e não pode esperar soluções definitivas de modelos ou métodos”. Ao mesmo tempo, conforme afirma Meirieu (2006), o/a professor/a é também um/a utópico/a por vocação, pois aposta no futuro e não pode renunciar à luta. Afinal, “seria realmente um grande equívoco perder as esperanças no futuro quando todo o nosso trabalho consiste em convencer cada aluno de que, contra qualquer fatalidade, existe a possibilidade de um futuro diferente para ele” (*Ibid.*, p. 85). É nesse horizonte, entre realidade e aposta, que se inscreve a reflexão empreendida neste texto.

Conclui-se, dessa forma, que uma formação docente sensível à diversidade, articulada à abordagem da *pedagogia diferenciada*, contribui para a promoção e o aprimoramento de práticas pedagógicas equitativas e inclusivas, de forma a favorecer as relações com a aprendizagem e a impedir que as diferenças se transformem em desigualdades, evitando tanto a estagnação quanto a cristalização destas. Essa perspectiva alinha-se, ainda, a uma concepção de escola comprometida com o acolhimento da diversidade humana, o enfrentamento das desigualdades e a garantia do direito de todas as pessoas à aprendizagem, contribuindo para o fortalecimento de políticas educacionais mais justas e inclusivas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gizele Aparecida de; CRUZ, Luciana Hoffert Castro; GOMES, Larissa Layane. Algumas contribuições de Philippe Perrenoud relativas à “Pedagogia das Diferenças” e aos princípios e práticas da avaliação escolar. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 14, n. 35, p. 635-659, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1235>. Acesso em: 7 out. 2024.

AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista USP**, São Paulo, n.8, p.65-9, dez./jan./fev. 1990/1991.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a Didática. **Educação: alguns escritos**. SP: Companhia Editora Nacional, 1987.

BAUMGARTNER, T.; LIPOWSKI, M.; RUSH, C. **Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction**. 2003. Unpublished doctoral dissertation. Saint Xavier University, Chicago, 2003.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves editora, 1975.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

CIVITILLO, S.; DENESSEN, E.; MOLENAAR, I. How to see the classroom through the eyes of a teacher: consistency between perceptions on diversity and differentiation practices. **Journal of Research in Special Educational**, v 16, n. s1, 2016. p. 587-591.

FERREIRA, M. **Guia para uma pedagogia diferenciada em Contexto de Sala de Aula**: teorias, práticas e desafios. Lisboa: Coisas de Ler Edições, 2017.

FEYFANT, Annie. La différenciation pédagogique en classe. **Dossier de veille de l'IFÉ**, n. 113, nov. 2016. Disponível em: <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>. Acesso em 16 set. 2022.

GALLEGO, Rita de Cassia. “Ninguém fica para trás” em práticas de leitura e escrita. In: BOTO, Carlota (org.). **Escola, pesquisa e mundo digital pós-pandemia**: desafios e perspectivas. 1ed.São Paulo: FE, 2023, v. 1, p. 40-60.

HUMPHREY, N.; BARTOLO, P.; ALE, P.; CALLEJA, C.; HOFSAESS, T.; JANIKOVA, V.; WESTO, G. M. Understanding and responding to diversity in the primary classroom: An international study. **European Journal of Teacher Education**, v. 29, n. 3, p. 305-318, 2006.

MACEDO, Renata Guedes Mourão. Educação, diversidade e políticas públicas brasileiras: reflexões sobre 30 anos de debate no Brasil (1990-2020). **Revista Inter-Legere**, [S. l.], v. 6, n. 37, p. c31946, 2023.

MAIA, V. O.; FREIRE, S. A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020003, 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1147>. Acesso em: 11 set. 2024.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender sim, mas como?**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MEIRIEU, Philippe. La pédagogie différenciée: enfermement ou ouverture? BENTOLILA, Alain. **L'école?: diversités et cohérence**, Nathan, Paris, 1996, p. 109-149.

MEIRIEU, Philippe. **Le choix d'éduquer**: éthique et pédagogie. Collection Pédagogies. Paris: ESF éditeur, 2007.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PATNAIK, J. Multicultural belief. In: P.R. SCHMIDT, P. R; MOSENTHAL, P. B (org.) **Lit-eracy in the new age of multiculturalism and pluralism**. Greenwich: Information Age Publishing, 2001, p. 30-62.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **La construcción del éxito y del fracasso escolar**. Madrid: Ediciones Morata, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: Um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRUD'HOMME, L.; PARÉ, M.; LEBLANC, M.; BERGERON, G.; DESSEMONTET, R. S.; NOËL, I. La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. *In*: PRUD'HOMME, L.; DUCHESNE, H.; BONVIN, P.; VIENNEAU, R. (org.). **L'inclusion scolaire**: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2016. p. 123-137.

ROCK, M. L.; GREGG, M.; ELLIS, E.; GABLE, R. A. REACH: A framework for differentiating classroom instruction. **Preventing School Failure**, v 52, n. 2, p. 31-47, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. *In*: ALCUDIA, R. et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 13-38.

SANTOS, Keisyani da Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 40-50, 2021.

SILVA, Thays Fernandes Flor da. **Desigualdades sociais, diversidade na aprendizagem e capital cultural: o ensino diferenciado nos Anos Iniciais da Escola de Aplicação da FEUSP**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025. 196 f. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48140/tde-17072025-100447/pt-br.php>. Acesso em: 11 set. 2025.

SOUSA, F. **Diferenciação Curricular e Deliberação Docente**. Porto: Porto Editora, 2010.

TOMLINSON, Carol Ann. **Diferenciação pedagógica e diversidade**: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, 2008.

TOMLINSON, Carol Ann. **How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms**. 2. ed. Alexandria, VA: ASCD, 2001.

TOMLINSON, Carol Ann. **The differentiated classroom**: Responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: ASCD, 1999.

TOMLINSON, Carol Ann. Why differentiation is difficult: Reflections from years in the trenches. **Australian Educational Leadership**, v 38, n. 3, p. 6-8, 2016.

TOMLINSON, C. A.; BRIGHTON, C.; HERTBERG, H.; CALLAHAN, C. M.; MOON, T. R.; BRIMIJOIN, K.; CONOVER, L. A.; REYNOLDS, T. Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of the literature. **Journal for the Education of the Gifted**, n. 27, p. 119-145, 2003.

TOMLINSON, C. A.; IMBEAU, M. B. **Leading and Managing**: A Differentiated Classroom. Alexandria, VA: ASCD, 2010.

UNESCO. **A guide for ensuring inclusion and equity in education**. Paris: UNESCO, 2017.

UNESCO. **Changing Teaching Practices using curriculum differentiation to respond to students' diversity**. Paris: UNESCO, 2004.

UNESCO. **Directrices sobre políticas de inclusión en la educación**. Paris: UNESCO, 2009.

UNESCO. **Guidelines For Inclusion: Ensuring Access to Education for All**. Paris: UNESCO, 2005.

VICENTINI, Paula Perin; SILVA, Thays Fernandes Flor da; GALLEGU, Rita de Cassia. O ensino diferenciado nos anos iniciais da Escola de Aplicação da FEUSP: espaço, sujeitos e práticas. **Primus Vitam**, v. 2, n. 17, p. 1-20, 2023. Disponível em: https://delphos-gp.com/primus_vitam/primus_17/paula.pdf. Acesso em: 18 mar. 2024.

VIEIRA, Alexandro Braga; JESUS, Denise Meyrelles de; LIMA, Jovenildo da Cruz; MARIANO, Clayde Aparecida Belo da Silva. As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 258, p. 20, 20 set. 2020. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4649>. Acesso em: 7 out. 2024.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Madrid, ES: Morata, 2005.

WAN, S. Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready?. **Teachers and Teaching**, v 23, n. 3, p. 284-311, 2017.

WHIPP, P.; TAGGART, A.; JACKSON, B. Differentiation in outcome focused physical education: Pedagogical rhetoric and reality. **Physical Education and Sport Pedagogy**, n. 19, p. 370-382, 2014.