



Práxis Educativa (Brasil)

ISSN: 1809-4031

praxeducativa@uepg.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Brasil

McGarvey, Brian; Marriott, Stuart; Morgan, Valerie; Abbott, Lesley
PLANEJANDO PARA A DIFERENCIACÃO: a experiência de professores de escolas primárias da
Irlanda do Norte
Práxis Educativa (Brasil), vol. 4, núm. 1, enero-junio, 2009, pp. 63-72
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89415700007>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

PLANEJANDO PARA A DIFERENCIACÃO: a experiência de professores de escolas primárias da Irlanda do Norte*

Brian McGarvey**

Stuart Marriott**

Valerie Morgan**

Lesley Abbott**

Resumo

Este artigo descreve como um grupo de professores de escolas primárias da Irlanda do Norte planejava um currículo diferenciado e em que medida os coordenadores pedagógicos ofereciam orientações para o planejamento diferenciado do ensino de Inglês, Matemática e Ciências. Foram coletados dados sobre as visões de diretores, coordenadores pedagógicos e professores sobre a maneira como o planejamento elaborado é posto em prática nas salas de aula junto a alunos com maior e menor nível de desempenho, tanto em atividades de sala de aula quanto nas tarefas de casa. O grupo de apoio curricular descreveu o quanto ainda falta para os professores conseguirem aplicar os princípios da diferenciação, incluindo a progressão e a continuidade. Os resultados mostraram que, embora muitos professores tenham dito que compreendem o significado de diferenciação moderadamente bem, eles necessitavam de ajuda para implementar esquemas de trabalho e proporcionar o atendimento dos diferentes níveis de aprendizagem e de desempenho dos alunos.

Palavras-chave: Classes heterogêneas. Diferenciação. Ensino Fundamental.

Abstract

This paper describes how a group of primary schools in Northern Ireland planned a differentiated curriculum, and the extent to which subject co-ordinators offer guidance to teacher colleagues in planning for English, mathematics and science. The views of headteachers, subject co-ordinators and teachers on the ways in which plans are translated into classroom practice for higher and lower attaining pupils in both classwork and homework were obtained. The curriculum support staff described how far they consider teachers are applying the principles of differentiation, including progression and continuity. The results showed that, although most teachers were said to understand the meaning of differentiation moderately well, help was needed in drawing up schemes of work and providing for the extremes of pupil attainment.

Keywords: Heterogeneous groups. Differentiation. Primary Education.

Uma recente reforma na legislação educacional do Reino Unido, com a exigência de proporcionar currículo balanceado, abrangente e relevante, tem focalizado a atenção dos professores em relação ao conceito de diferenciação¹. Currículo diferenciado pode ser definido como aquele que oferece oportunidades de progressão para todas as crianças, independentemente das suas habilidades.

Na Irlanda do Norte, o documento da Reforma Educacional (1989) afirmava que o currículo deveria proporcionar às crianças experiências de continuidade educacional de acordo com suas necessidades e desempenho, em termos de programas de estudo e alcance de metas para cada disciplina. Os progra-

mas de estudo delineiam o que deve ser ensinado e são organizados em quatro estágios-chave (*key stages*), baseados na idade dos alunos (4-8 anos; 8-11 anos; 11-14 anos; 14-16 anos). Os objetivos de aprendizagem definem dez níveis potenciais de ganho de aprendizagem que os alunos podem atingir. Dessa forma, as crianças têm oportunidades de progredir através dos níveis de aprendizagem de vários objetivos nas disciplinas, com taxas diferenciadas e extensões variadas.

Se, no entanto, as crianças podem progredir em ritmos diferenciados, então a política da escola como um todo e os esquemas mais detalhados de trabalho devem garantir que a experiência de

* Publicado inicialmente no Journal of Curriculum Studies, v. 29, n.3, p. 351-363, 1997, este artigo foi traduzido com a autorização dos autores. Tradução de Daniele Prates Pereira (mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Estadual de Ponta Grossa). Revisão técnica e notas explicativas: Prof. Dr. Jefferson Mainardes (PPGE/UEPG).

** Professores e pesquisadores da School of Education - University of Ulster (Irlanda do Norte). E-mail para contato: l.abbott@ulster.ac.uk

¹ Na língua inglesa, o termo “differentiation” (diferenciação) significa a proposição de tarefas diferenciadas na sala de aula, de acordo com as necessidades e características dos alunos. Na Língua Portuguesa, geralmente são utilizados os termos trabalho diversificado, pedagogia diferenciada e, algumas vezes, diferenciação. A literatura a respeito desse tema é ainda restrita no Brasil. Um levantamento bibliográfico em língua portuguesa e em língua inglesa pode ser encontrado em [http://www.uepg.br/gpape \(N.E.\)](http://www.uepg.br/gpape (N.E.))

aprendizagem diferenciada seja proporcionada. As implicações para as escolas colocarem a diferenciação em prática são amplas. Versey *et al.* (1994) apontaram que, no caso dos professores da escola primária, isso se aplica à gestão do currículo como um todo. A diferenciação e seu foco nas necessidades individuais aplicam-se igualmente ao setor pós-primário.

Esse artigo aponta um dos aspectos da diferenciação através da investigação sobre como ela é planejada e aplicada nas escolas primárias da Irlanda do Norte. É parte de uma pesquisa encomendada pelo Departamento de Educação da Irlanda do Norte (Department of Education for Northern Ireland - DENI) para examinar em que medida a diferenciação e os benefícios associados a ela, e também os seus problemas, afetam diretores, coordenadores de área² e professores.

De forma mais específica, são relatadas - a partir de questionários (*surveys*) e estudos de caso - as maneiras pelas quais diretores, coordenadores de área e professores proporcionam a diferenciação. O artigo considera a estrutura de planejamento usada, as formas pelas quais as responsabilidades pela diferenciação são assumidas, as abordagens da diferenciação na sala de aula e nas tarefas de casa, e algumas visões sobre o que seria uma boa prática. Além disso, as visões e experiências de um grupo de apoio curricular de divisões educacionais³ são indicadas. São apresentadas as opiniões dos sujeitos sobre até que ponto (em que medida) eles consideram que as escolas primárias estão colocando em prática a diferenciação e algumas das dificuldades que os professores têm encontrado.

O contexto

A diferenciação, com seu princípio de discernir as experiências e as necessidades individuais dos alunos, é uma questão de vanguarda da política nacional (POSTLETHWAITE, 1993) não apenas no Reino Unido e na Irlanda do Norte, mas também no contexto internacional. Bell e Pearson (1992), por exemplo, relataram que melhores resultados de aprendizagem foram obtidos quando as crianças construíram a aprendizagem sobre o que já conhe-

ciam. Eles consideraram que os métodos tradicionais que não se baseiam nas próprias experiências das crianças dificultam o estabelecimento de relações com os conteúdos e facilitam a falta de interesse.

Weston (1992) apontou que as definições do termo diferenciação têm se proliferado na última década e, apesar disso, elas frequentemente entram em conflito. A autora citou dois exemplos:

A diferenciação implica a imposição de diferentes currículos para diferentes grupos – ou seria insignificante (SIMON, 1985).

Dentro de grupo de alunos haverá uma diversidade de habilidades e experiências. Isso clama para uma abordagem flexível que permita à diferenciação proporcionar acesso e desafios para todos eles (NATIONAL CURRICULUM COUNCIL, 1989).

Essas ênfases diferenciadas demonstram o contraste entre planejar a diferenciação e as tarefas para o grupo e proporcionar experiência e aprendizado diferenciado para os alunos individualmente – e a questão das diferenças dos alunos têm sido, obviamente, bem documentadas (e.g. AINSCOW; MUNCEY, 1989; KING, 1990; SPILLMAN, 1991; WESTON, 1992; DICKINSON; WRIGHT, 1993; HARLEN, 1993; STRADLING; SAUNDERS, 1993).

Weston (1992) comenta que os alunos são diferentes entre si, dia após dia, ano após ano, em termos de seu aspecto intelectual, físico, estético, entre outros, de sua motivação, educação, saúde, e até mesmo sorte. Ela afirma que, na prática, é necessário e sensível formar grupos, mas as necessidades individuais não podem ser ignoradas. Postlethwaite (1993) identifica uma mudança na ênfase de necessidades do grupo para necessidades individuais em escolas pós-primárias: decisões baseadas em habilidades do grupo na organização das turmas só podem levar a um resultado educacional satisfatório se houver atenção às diferenças individuais dentro dos grupos. Claramente, essa abordagem é complexa, demanda tempo e uma abordagem intensiva dos professores, pois como Postlethwaite (1993) indica, alguns alunos vão se desenvolver de maneira mais lenta que outros em qualquer tipo de currículo.

King (1990) tem alertado sobre uma interpretação bastante estreita de diferenciação, que a associa apenas com a produção de materiais – os inevitáveis três níveis de folhas de trabalho (com atividades), “vendendo a idéia”, dessa forma, de que é algo simples. Se a diferenciação implica oferecer oportunidades significativas aos alunos de todos os níveis de habilidade, então o maior número de estratégias, assim como de abordagens, é essencial na sua abordagem (WESTON, 1992; POSTLETHWAITE 1993). Versey *et al.* (1994) apontaram que é o conjunto de habilidades presente em muitos grupos de alunos que “repousa no coração da necessidade da diferenciação”, mas o estabelecimento das ativi-

² O termo “coordenadores de área” - ou de disciplina (*subject-coordinators*) pode ser entendido como coordenadores pedagógicos. Na Irlanda do Norte, os coordenadores de área têm o papel de oferecer suporte aos professores com relação a tarefas de casa a serem propostas para os alunos, procedimentos de avaliação da aprendizagem, produção de tarefas diferenciadas, produção de recursos didáticos. (N.E)

³ Autoridades locais de educação: são divisões educacionais responsáveis pelas escolas de uma determinada região geográfica. Na Irlanda do Norte são chamados de *Education and Library Boards* – ELB.

dades em níveis apropriados tem sido descrito por Ainscow e Muncey (1989) como um dos mais difíceis aspectos do trabalho do professor: estabelecer atividades e organizar atividades que deem conta das necessidades individuais de todos os membros da classe é uma fonte de pressão para a maioria dos professores. Os professores primários descobriram que a diferenciação é muito difícil, e Gross (1993), de fato, asseverou que a introdução do currículo nacional inicialmente diminuiu a confiança do professor na sua habilidade de adaptar as tarefas e os estilos de ensino e aprendizagem para satisfazer a grande variedade de habilidades das suas classes.

Simpson (1989) definiu o propósito da diferenciação como sendo o de apurar e satisfazer as diferentes necessidades dos alunos, incluindo os mais e os menos capazes. O estudo mostrou que, mesmo onde havia bons sistemas de gestão em operação, as necessidades do conjunto de alunos não eram necessariamente satisfeitas: apesar do encorajamento e o aumento de disponibilidade de recursos apropriados, os professores parecem encontrar dificuldades para praticar a diferenciação. A importância do agrupamento e do seu manejo no contexto da diferenciação, por exemplo, era enfatizada, tal como a distribuição de recursos para que as crianças menos capazes pudessem receber mais tempo do professor. Os professores envolvidos no estudo comentaram que os alunos mais capazes "aprenderiam de qualquer maneira" e que eles poderiam atuar como modelos para outras crianças e, assim, ajudar o processo de aprendizagem em pares, o que também poderia liberar o professor para ajudar aqueles que não conseguem avançar sozinhos. Foram mencionados também os limitados recursos disponíveis para garantir um currículo amplo, no qual o tempo parecia sempre curto.

McGarvey *et al.* (1993) demonstraram boas práticas na diferenciação do ensino de Ciências por meio do planejamento e de tentativas adequadas de esquemas de trabalho. Embora esse trabalho tenha envolvido apenas uma pequena amostra de escolas selecionadas e não possa ser considerado representativo, os resultados obtidos foram realmente comparáveis aos de uma pesquisa mais ampla de Simpson *et al.* (1989), citada anteriormente. No estudo de McGarvey *et al.* (1993), concluiu-se que não há consenso claro sobre o significado da diferenciação entre os professores e, em decorrência disso, a diferenciação poderia ser interpretada de forma bastante limitada, como sendo a maneira de propor atividades adicionais de acordo com as necessidades de alunos que apresentam dificuldades de aprendizado. Além disso, os professores frequentemente sentiam que a diferenciação adequada era feita quando se baseava na diferenciação por resultado⁴,

mas falhavam em explicar o que os professores devem fazer em seguida para dar conta do conjunto de desempenhos de alunos ali revelado.

Como Postlethwaite (1993) indicou, há implicações organizacionais para os professores em uma abordagem de diferenciação que leva em consideração as necessidades individuais, mas vai além do ensino que de fato ocorre na sala de aula – o processo de instrução que ocorre dentro das classes (GAMORAN, 1989). O sucesso da diferenciação depende exatamente desse processo de instrução, e uma teoria única não poderia fundamentar o processo de ensino-aprendizagem.

O estudo

Metodologia

O presente estudo sobre como as escolas planejam e estruturam a aplicação da diferenciação, buscando proporcionar experiências de aprendizagem apropriadas para todos os alunos, foi parte de um exame mais amplo - o oferecimento de diferenciação no nível primário na Irlanda do Norte - e abrangeu três fases separadas:

Fase 1: estudo exploratório

A fase 1 teve por objetivo identificar as questões-chave sobre diferenciação nas salas de aula do primário, usando um formulário com questões abertas e fechadas e as visões tanto das escolas como das autoridades educacionais locais (denominadas na Irlanda do Norte como *Education and Library Boards* – ELBs). As respostas obtidas foram usadas como um referencial que serviu de base para os questionários a serem enviados a um número grande de escolas, bem como para os estudos de caso que foram realizados em escolas selecionadas (era o esperado) que pudessem proporcionar idéias iluminadoras para a "vida real" das situações de sala de aula.

aquela na qual os alunos são engajados em uma mesma tarefa, mas produzem resultados diferentes, em virtude dos níveis diferenciados de aprendizagem em que se encontram. Por exemplo, ao trabalharem com uma folha de atividades, alguns alunos podem completar uma ou duas tarefas, enquanto outros alunos podem trabalhar mais rapidamente a partir das tarefas iniciais e realizar tarefas mais complexas. Um outro exemplo: ao solicitar que os alunos escrevam uma carta, o professor poderia esperar resultados diferenciados que vão desde poucas linhas de informações factuais até um texto mais substancial e desenvolvido. Um dos pontos relevantes desse tipo de diferenciação é o fato de que os alunos são engajados em uma tarefa, mas podem realizá-la com os recursos de que dispõem e continuar progredindo em sua aprendizagem. Além da diferenciação por resultados, há a diferenciação por tarefas, por diferentes recursos, por textos, por tipo de apoio dado, por habilidade, por interesse, por livre escóliha, etc. (N.E.).

⁴ A diferenciação por resultado (*differentiation by outcome*) é

Nessa fase inicial, 14 escolas primárias foram selecionadas e, embora não fosse uma amostra representativa, uma estratificação das escolas foi realizada tomando por base o tipo de gestão e o porte da escola (tamanho). Os dois principais tipos de administração na Irlanda do Norte são o “controlado” e o “mantido”, mas há também pequeno número de escolas “integradas” (menos que dois por cento do total de escolas primárias). Escolas controladas são aquelas ligadas às autoridades locais de educação (ELBs) e administradas por elas. Essas escolas recebem, em sua maioria, crianças protestantes. As escolas mantidas são administradas pelo Conselho das Escolas Católicas (Council for Catholic Maintained Schools – CCMS) e funcionam, majoritamente, especialmente para alunos católicos. As escolas integradas são recentes na Irlanda do Norte e educam tanto crianças católicas como protestantes juntas. Com relação ao porte, as escolas foram classificadas como pequenas (até 100 alunos), médias (101-250) e grandes (mais de 250).

Cinco conselheiros de escolas primárias foram entrevistados, um de cada ELBs, assim como do Departamento de Educação do CCMS, para obter uma visão ampla dos desafios e problemas que os professores de escolas primárias estavam enfrentando, enquanto tentavam proporcionar experiências de aprendizagem pela diferenciação.

Fase 2: os surveys

Na fase 2, o estudo consistiu em análises dos questionários de pesquisa para obter as visões de profissionais da escola primária e do grupo de apoio curricular dos ELBs sobre questões-chave relativas à diferenciação. Quatro questionários diferentes foram preparados para diretores, coordenadores de áreas, professores e para o grupo de apoio curricular dos ELBs; e um total de 855 questionários foi enviado.

As três variáveis levadas em conta ao definir a amostra foram: tipo de gestão, porte e localização geográfica (ELBs); diferentes amostras foram separadas para diretores, coordenadores de área e professores. As escolas primárias integradas foram tratadas como população separada, em virtude de constituírem um menor número (14) e receberam todas as formas de questionários destinados às escolas.

Para obter um número suficiente de escolas dentro de cada célula do extrato da amostra, 20% de aproximadamente 1000 escolas foram necessárias. Retirando aquelas escolas que já haviam participado em outra fase do estudo e aquelas envolvidas em outras iniciativas de pesquisa e desenvolvimento, a amostra ficou em 23,7% de 845 escolas. Assim, a amostra obtida foi de 210 escolas para o questionário dos diretores, 150 para coordenadores de área

e 200 para professores, sendo que em todas elas foram incluídas as 14 escolas primárias integradas. No caso dos coordenadores de área, foram enviados 50 questionários para os coordenadores de Inglês, Matemática e Ciências, perfazendo um total de 150. Dos coordenadores de Inglês, 80% responderam ao questionário; dos de Matemática e Ciências, os respondentes totalizaram 60%. No caso dos professores, dois professores de cada escola receberam o questionário, um de cada estágio-chave, totalizando 400 questionários. Os estágios-chave 1 e 2 (de 4-8 anos de idade e de 8-11 anos de idade) foram igualmente representados pelas respostas recebidas pelos professores. Os questionários foram enviados para a equipe de apoio curricular de cada um dos cinco ELBs. A tabela 1 resume os tamanhos da amostra e as taxas gerais de resposta.

Tabela 1 - Respostas aos questionários (surveys)

	Número	Taxa de resposta (%)
Diretores	210	70
Coordenadores de área	150	65
Professores	100	50
Equipe de apoio curricular	95	58

Fase 3: estudos de caso

A fase 3 do projeto de pesquisa consistiu em estudos de caso, incluindo entrevistas semiestruturadas e observações que foram realizadas em sete escolas primárias selecionadas, e envolveu 20 professores. Essas escolas foram selecionadas com base no tipo de gestão, porte e localização geográfica (ELBs). Houve um dia de observação em cada classe. O anonimato foi garantido e, subsequentemente, os relatórios foram enviados para as escolas para garantir a exatidão das afirmações.

Resultados

Esta seção relata os resultados dos questionários e estudos de caso. Em três questionários separados enviados às escolas, algumas perguntas foram comuns a todas, mas outras foram direcionadas a grupos em especial, de acordo com a relevância de sua posição para a discussão. Quando pertinente, a visão da equipe de apoio curricular dos ELBs será apresentada.

Planejando estruturas para diferenciação

Diferenciação como uma questão da escola como um todo: mais de 80% dos diretores disseram

que não existia, nas instituições escolares por eles administradas, uma política voltada para a diferenciação que atendesse a escola como um todo, mas eles confirmaram que o conceito foi incorporado no planejamento de todas as disciplinas. A título de ilustração, a política do currículo em um dos estudos de caso incluiu o seguinte:

O currículo da escola é preparado para auxiliar todos os alunos a se desenvolverem ao máximo. Isso visa permitir que uma ênfase seja dada nas necessidades do presente e do futuro das crianças individualmente, e deve estar voltada para suas diferentes forças, habilidades e interesses.

A maioria dos diretores disse que a diferenciação não é discutida como uma questão curricular com os Conselhos do Governo, a não ser um dos diretores que afirmou ter estudado as implicações da diferenciação ao ter de assumir temporariamente a classe de apoio para alunos com dificuldades, após o professor ter deixado a referida classe.

Planejar para diferenciação

Na pesquisa, a maioria dos diretores (73%) e dos professores (77%) disse que planejar para a diferenciação era uma responsabilidade individual do professor, dado esse apoiado por Versey *et al.* (1994): em uma análise final, o processo real é deixado para uma única pessoa.

Planejar para diferenciação, em todos os estudos de caso das sete escolas, foi apresentado como sendo um acordo da escola como um todo, seguindo do planejamento do estágio-chave (*key stage*) e, para escolas maiores, no planejamento para cada grupo de idade (*year group*)⁵. Todos os professores indicaram contribuições às idéias que eram partilhadas. Eles estavam interessados em conhecer métodos que “realmente funcionassem”. No caso da maior escola, com mais de 1200 alunos, o planejamento foi organizado com base nos grupos de idade (*year groups*) e isso foi considerado benéfico tanto para os recursos de planejamento quanto para a determinação de boas práticas na diferenciação. As reuniões aconteciam regularmente até que o planejamento fosse considerado satisfatório.

As escolas menores, o que não foi uma surpresa, planejavam primeiramente com pequenos grupos de professores com maior afinidade, com base nos estágio-chave, antes que os professores

das classes fizessem um planejamento adequado para cada grupo de idade. Professores de classes com alunos de diferentes idades tinham que usar mais que um esquema de trabalho, o que resultava em uma sobrecarga de trabalho. Por exemplo, a professora de uma classe composta por 26 alunos do 4º e 5º ano do primário (crianças de 8-9 anos) explicou como ela tinha que participar de reuniões e dias de avaliação para os dois grupos de estágio-chave, tendo em vista que, na Irlanda do Norte, esse grupo de idade pertence tanto ao estágio 1 quanto ao estágio 2. Assim, ela adaptou esquemas de trabalho para satisfazer as exigências (currículo) desse dois estágios-chave e satisfazer as exigências dos estágios-chave ' e 2⁶.

Mostrando progressão e diferenciação nos esquemas de trabalho

A maioria dos diretores (89%) disse que quando os esquemas de trabalho eram criados, eles tinham que indicar o planejamento para a progressão, embora 9% tenha afirmado que não faziam isso. Nos seus próprios questionários, a maioria dos professores (98%) concordou que a progressão tinha de ser mostrada. Mais da metade dos diretores (54%) disse que a diferenciação era mostrada nos esquemas de trabalho, mas 42% afirmaram que não era. Entre os professores, 73% apontaram que os métodos de diferenciação foram indicados, mas quase um quarto deles disse que essa indicação não havia acontecido.

Todos os 20 professores entrevistados disseram que a progressão e a diferenciação foram construídas em seus esquemas de trabalho. Um deles falou: “Nos mandaram fazer isso.” Ao se referir à diferenciação, um professor de uma escola maior afirmou:

Os professores responsáveis pelas disciplinas principais são também responsáveis em garantir a diferenciação, e nós monitoramos a situação frequentemente analisando grupos com diferentes habilidades. Nós discutimos como as tarefas podem melhor atender as habilidades da criança e se a diferenciação realmente está acontecendo.

Os professores das sete escolas (estudos de caso) achavam que o tempo era muito curto para planejar esquemas diferenciados de trabalho, bem como para revisar e avaliar esses planejamentos. Um dos diretores disse:

Até agora, os dias de ‘formação em serviço’⁷ têm

⁵ No Reino Unido, geralmente os agrupamentos de alunos são organizados de acordo com a idade dos alunos. Assim, “Year groups” são os grupos de idade (*age grouping*) da educação obrigatória. Essa forma de organização tem sido questionada nos últimos anos, principalmente por pais da classe média, que têm preferência pela organização dos grupos de acordo com as habilidades e nível de desempenho (*ability grouping*) (N.E.).

⁶ Estágio-chave 1 (crianças de 4 a 8 anos) e estágio-chave 2 (crianças de 8 a 11 anos). (N.E.).

⁷ No texto original aparecem as expressões “Baker Days” e “Exceptional Closing Days”. Na Irlanda do Norte, são dias destinados exclusivamente para a realização de reuniões pedagógicas e de

sido usados para desenvolvimento curricular, mas isso é inadequado porque, além da diferenciação, muitas outras questões são levantadas.

Mais da metade dos coordenadores de área (55%) disse que oferecia diretrizes sobre como planejar para a diferenciação nas três disciplinas centrais do currículo, mas 45% disseram que não. A ajuda com questões relacionadas à diferenciação foi mais voltada para a disciplina Inglês (62%) e menos para Ciências (44%).

Quase 84% do grupo de apoio curricular dos ELBs explicaram que o verdadeiro significado da diferenciação (trabalho voltado às necessidades individuais) foi entendido "moderadamente bem" pelos professores. Nove por cento disseram que os professores entenderam "muito bem" esse significado e 7% disseram que "não entenderam". No entanto, mais da metade considerou que, geralmente, os professores aplicavam os princípios da diferenciação e aqueles que os ignoravam apresentaram duas razões para isso. A equipe de apoio curricular considerou que os professores que falhavam na diferenciação valorizavam mais o cumprimento do currículo e a realização de testes (incluindo a preparação de alunos com 11 anos ou mais para ingresso em *Grammar Schools*⁸, que ainda faz parte do sistema educacional da Irlanda do Norte), ou consideravam quase impossível planejar e implementar tarefas diferenciadas em um currículo amplo, composto por dez disciplinas.

A maioria dos componentes da equipe de apoio curricular (91%) relatou que os professores precisavam de ajuda para desenvolver esquemas de trabalho que oferecessem experiências de aprendizagem diferenciadas. Isso significa que esses professores encontravam dificuldades para aderir aos esquemas de trabalho e para adaptar seus métodos de ensino ao atendimento das necessidades de diferenciação de tarefas. A maioria da equipe dos ELBs disse ter percebido que os professores de escola primária estavam tendo dificuldades também com o desenvolvimento das atividades principais e com a complementação de atividades para atender à diversidade de níveis de aprendizagem existentes na sala de aula (69%), assim como com a preparação de materiais complementares para aqueles que pre-

formação em serviço. O nome "Baker Days" refere-se ao Ministro da Educação britânico que introduziu a legislação sobre esses dias – Sir Kenneth Baker. Posteriormente passaram a ser chamados de "Exceptional Closing Days" (N.E.).

⁸ *Grammar Schools* são frequentadas por alunos bem sucedidos nos testes de transferência que todos os alunos fazem aos 11 anos de idade, durante o último ano da escola primária. Esta seleção é conhecida como seleção acadêmica. Os alunos das *Grammar Schools* (12 - 18 anos), embora sigam o mesmo currículo que as escolas convencionais (normalmente dos 12 – 16 anos), são aqueles que certamente seguirão uma formação acadêmica após os 16 anos (quando concluem os estudos secundários) e ingressarão na Universidade. (N.E.).

cisavam de mais apoio (extremos de desempenho) (67%).

De uma forma mais positiva, a maioria do grupo de apoio curricular afirmou que os professores estavam tentando assegurar a progressão (89%) e a continuidade (87%), e 67% disseram que eles estavam adaptando as atividades às habilidades dos alunos para que eles pudessem experienciar uma medida de sucesso. Poucos (20%), entretanto, sentiram que os professores estavam possibilitando aos alunos progredirem em seu próprio ritmo, com nível apropriado de desafio, e 20% também sentiram que a flexibilidade não foi construída no currículo de forma a permitir uma aprendizagem significativa para os mais lentos ou mais acelerados.

Abordagens diferenciadas nos trabalhos de sala de aula e tarefas de casa

Abordagem nos trabalhos de sala de aula

Os coordenadores de área e os professores responderam separadamente aos questionários, o que melhor demonstrou suas abordagens sobre a diferenciação. Uma maioria em cada caso disse que usava a diferenciação para amplos níveis de habilidades. Uma minoria significativa de cada grupo diferenciava fazendo provisões adicionais apenas para os alunos mais adiantados; mas uma minoria substancial de professores e coordenadores de área fazia provisões adicionais para alunos com maiores dificuldades. (Tabela 2).

Tabela 2: Coordenadores de disciplinas e professores aplicam a diferenciação em sala de aula

	Coordenadores de área (%)	Professores (%)
Provisão para um conjunto amplo de habilidades	57	43
Provisão apenas para alunos mais adiantados	3	1
Provisão apenas para alunos mais atrasados (com mais dificuldades)	20	20
Provisão para alunos adiantados e atrasados	20	36

Observando as três principais disciplinas do currículo separadamente, a abordagem preferida dos coordenadores era a de fazer a provisão para um conjunto amplo de habilidades, principalmente em Ciências, menos em Inglês e menos ainda em Matemática (Tabela 3).

Tabela 3: Abordagem dos coordenadores de área com relação à diferenciação em sala de aula nas três principais disciplinas do currículo

	Inglês (%)	Matemática (%)	Ciências (%)
Provisão para um conjunto amplo de habilidades	54	48	77
Provisão apenas para alunos mais adiantados	3	-	4
Provisão apenas para alunos mais atrasados (com mais dificuldades)	24	24	4
Provisão para alunos adiantados e atrasados	19	28	15

Em todos os estudos de caso os professores disseram que usavam uma abordagem com a qual procuravam atender às necessidades de alunos mais adiantados e mais atrasados, bem como a amplitude de níveis intermediários. Foi perguntado a eles como exatamente diferenciavam, entre os níveis, os alunos mais adiantados e mais atrasados.

Alunos mais adiantados (higher attainers)

Para os alunos mais adiantados, os professores dos estudos de caso disseram ter dado oportunidades para desenvolverem suas próprias idéias, por exemplo, através de perguntas abertas, embora, durante a observação, tenha ficado claro que os professores não podiam retomar tais perguntas, uma vez que os demais alunos precisavam deles. Os comentários dos professores, como forma de exemplificar, foram:

Você precisa estar preparado para ouvir e até mesmo para perguntar “e se?”.

Eles recebem tarefas que o restante da turma não conseguiria realizar, como trabalhos de pesquisa e de biblioteca, para terem a oportunidade de serem criativos.

Eles são os donos de suas idéias.

Os alunos com desempenhos mais elevados tinham acesso a atividades complementares. Quando uma tarefa ia ser completada, geralmente uma mistura de materiais publicados ou selecionados pelo professor era deixada em determinados locais da sala de aula, para uso dos alunos. Nenhum professor repetia as mesmas atividades, mas, frequentemente, o trabalho complementar era oferecido “em forma de jogos, ao invés de reforçar um padrão de

trabalho já conhecido”. Todavia, o professor precisava de tempo para planejamento e adaptação de tais recursos, pois foi salientado que tais atividades deveriam estar à disposição do aluno para que as acessasse por conta própria. Uma das características da diferenciação é auxiliar os alunos a aumentarem sua responsabilidade para com o próprio aprendizado (VISSER, 1993). Em um dos estudos de caso, o professor explicou: “Isso é muito importante. Minha estratégia no ensino é dar o máximo de responsabilidade possível”.

Foi enfatizado, por outro lado, que os trabalhos complementares deveriam ser acompanhados, ou poderiam tornar-se atividade sem propósito ou que não levariam os alunos, verdadeiramente, a uma ampliação da aprendizagem. Os alunos mais novos e mais capazes que realizavam as tarefas propostas pelo professor poderiam também escolher atividades complementares, uma vez que a tarefa original fosse satisfatória. Apontou-se que:

As crianças mais velhas podem realizar experiências sozinhas, em Ciências, desde que já esteja tudo previsto e organizado, mas as crianças mais novas ou com menos habilidades precisam de maior supervisão.

De acordo com dois terços dos professores, havia menos apoio dos professores nas classes de alunos mais adiantados que nas classes de alunos com mais dificuldades. O restante dos professores relatou que, apesar de a diferença ser pouco aplicada em suas escolas, estava no “tipo de apoio” dado às turmas, e esclareceu que os alunos mais hábeis não eram simplesmente deixados por sua própria conta. Durante a observação das classes, foi notado que, enquanto os alunos com maiores habilidades conseguiam terminar suas tarefas, os professores aproveitavam a oportunidade para atender ao grupo que tinha maior dificuldade e para dar a esses alunos uma atenção mais individualizada.

Todos os 20 professores expressavam a alta expectativa que tinham com relação aos alunos mais adiantados e lhes ofereciam tarefas apropriadas de escrita e registro. Eles ficaram quase igualmente divididos em relação às questões de provisão de recursos diferenciados. Ou eles ofereciam recursos amplos e diferentes aos alunos mais adiantados, ou proporcionavam a todos os alunos uma ampla gama de recursos. Sobre o uso desses recursos, um professor comentou: “Será o resultado da tarefa envolvida naqueles recursos que permitirá a diferenciação”. Os alunos mais adiantados poderiam ainda utilizar materiais de apoio em áreas em que estivessem mais fracos e estavam conscientes dessa possibilidade.

Alunos com maiores dificuldades (lower attainers)

Em quase todos os estudos de caso os professores diferenciavam tarefas para os alunos com maiores dificuldades, apresentando tarefas mais simples após uma introdução destinada à classe toda, com o objetivo de melhorar a sua confiança. Também era esperado que os alunos com mais dificuldades ficassem mais tempo em uma tarefa e os métodos de registro tinham de ser apropriados: “A maior batalha é a linguagem, então eu diferenciei trabalhando mais com tarefas orais tendo em vista que as habilidades de escrita são mais limitadas”. Duas exceções foram identificadas durante a pesquisa: em uma classe do 4º ano primário (8 anos de idade) havia uma variação muito grande de níveis entre os alunos. Uma das duas classes de 7º ano (11 anos) havia sido composta por alunos de 11 anos com base naqueles que fariam os testes de seleção para o ingresso em *Grammar Schools*.

Embora as tarefas fossem modificadas para atender os alunos com mais dificuldades, os professores não concordavam que os desafios fossem menores do que aqueles propostos para alunos mais adiantados. Consideravam que tais desafios deviam ser apenas de tipo diferente: “As expectativas são determinadas em nível de igualdade e são testadas igualmente”. Um professor sentiu que os alunos com dificuldades eram mais desafiados, uma vez que a maioria das tarefas apresentava desafios e esses alunos “precisavam de uma atenção individual para completar a tarefa”.

Foi dito que o professor apoia e intervém mais com os alunos menos hábeis em geral, com a repetição de instruções e proposição de tarefas mais concretas, desde que sejam necessárias. Os recursos não podiam ser removidos muito cedo e, em novo tópico, aparatos práticos eram necessários por mais tempo como uma forma de apoio e guia.

Abordagem nas tarefas de casa

A proposição da diferenciação nas tarefas de casa, segundo os diretores, deveria ser estabelecida para os alunos com maiores dificuldades, enquanto que os demais receberiam tarefas idênticas. Os coordenadores de área, os professores e os diretores foram favoráveis a fazer uma provisão adicional para os vários níveis de desempenho ou para os alunos com maiores dificuldades, e tarefas idênticas para os demais alunos. Uma pequena porcentagem de cada grupo não mencionou a diferenciação nas tarefas de casa, como se vê na Tabela 4.

Tabela 4: Abordagem de diretores, coordenadores e professores com relação à diferenciação das tarefas de casa

	Diretores (%)	Coordenadores (%)	Teachers (%)
Provisão para a variedade de níveis de desempenho	42	46	34
Provisão para alunos com mais dificuldades e tarefas idênticas para os demais	57	45	57
Não-diferenciação nas tarefas de casa	1	9	9

Com exceção de quatro professores, os demais (16 professores) ofereciam tarefas de casa diferenciadas nas áreas de leitura e matemática. Desse total, uma professora organizava tarefas diferenciadas para alunos de desempenho alto, médio e baixo, para realização na sala de aula, mas propunha tarefas de casa diferenciadas apenas para os alunos com mais dificuldades. Para o restante da classe, eram propostas as mesmas tarefas, pois, para ela, “determinar tarefa de casa individualmente seria logicamente impossível com 26 alunos”⁹.

Ilustrando algumas das dificuldades que os professores dos estudos de caso enfrentavam, uma professora de 4º/5º ano (alunos de 8 – 9 anos de idade) disse que propunha tarefas de casa em Inglês e Matemática para ambas as classes, sendo que essas tarefas eram diferenciadas para alunos com desempenho alto, médio e baixo – “não há outra forma” – mas ela admitiu uma sobrecarga de trabalho. A professora de 31 alunos do 5º ano primário (9 anos de idade) selecionava tarefas de casa para os alunos de Inglês e Matemática de modo semelhante à outra professora e, além disso, ela tinha 6 alunos com extrema dificuldade, para os quais preparava materiais de apoio para uso em casa, para reforçar a leitura. Uma professora primária do 3º/4º ano (7-8 anos de idade), no entanto, disse que trata sua turma como dois grupos no que se refere às tarefas de casa, porque havia uma incomum variedade de habilidades em cada; nas observações, entretanto, constatou-se que os alunos recebiam atenção e acompanhamento individuais.

⁹ Essa abordagem de diferenciação, seja nas atividades escolares ou nas tarefas de casa, não é usual no que se refere à legítima diferenciação, pois os alunos do restante da classe, logicamente, têm diferentes necessidades e níveis de aprendizagem. A literatura sobre diferenciação, em língua inglesa, propõe que a diferenciação ideal é aquela na qual os professores conseguem estabelecer diferentes níveis de tarefas para atender os níveis e necessidades de aprendizagem (N.E.).

Boa prática de diferenciação

A maioria dos diretores, coordenadores de área, professores e equipe de apoio curricular, em uma questão aberta, concordou que uma boa prática da diferenciação é a que identifica as necessidades das crianças e prepara tarefas de acordo com elas, de maneira que todos possam ter experiências e desafios e uma medida de sucesso. Os critérios para tal provisão são: bom planejamento, bom preparo de recursos e um bom manejo da classe, incluindo uma flexibilidade no agrupamento dos alunos.

Os aspectos mais positivos da diferenciação mencionados foram: a promoção do interesse, da motivação e da autoestima dos alunos, possibilitando-lhes um trabalho apropriado ao seu nível e com tempo necessário para a compreensão de conceitos. O aspecto mais negativo, por outro lado, foi o tempo limitado para planejamento, preparo e até mesmo para o ensino: “*Os professores precisam se tornar bons malabaristas.*” Atenção deve ser prestada, também, quanto aos perigos de rotular os alunos com mais dificuldades quando se formam grupos diferenciados, embora o agrupamento seja visto como uma característica chave do estabelecimento da diferenciação.

Conclusões

A importância do bom planejamento para o sucesso da diferenciação tem sido enfatizada por Moore (1992), ao afirmar que os aspectos de uma diferenciação inadequada poderiam facilmente estar ligados a um planejamento fraco. Os resultados do presente estudo sugeriram que uma definição clara do conceito de diferenciação é necessária e deve estar alicerçada numa ação realista, mais do que num ideal remoto a que os professores apenas podem aspirar.

A pesquisa mostrou que o planejamento para a diferenciação foi, em primeira instância, um esforço colaborativo na maioria das escolas. Estruturas apropriadas foram estabelecidas, dependendo do tamanho da escola, para alocar responsabilidades pela provisão das experiências de aprendizado pela diferenciação, embora essa questão ficasse intimamente ligada ao trabalho do professor em sala de aula. Isso apoia a visão de King (1990), de que numa análise final o processo real cabe a uma única pessoa; mas a autora também apontou que um currículo escolar diferenciado não pode envolver apenas uma minoria de profissionais da escola. Ele precisa ser considerado como parte integrante da gestão do currículo como um todo, como uma dimensão do trabalho de cada coordenador. Ainda segundo King (id. ibid), esse processo também precisa ser apoiado

pelos objetivos e valores da escola, pela manifesta celebração e reconhecimento da diversidade dos alunos.

Diretrizes e orientações sobre as formas apropriadas de diferenciação foram oferecidas aos professores por mais da metade dos coordenadores de área do presente estudo e a maioria deles planejou esquemas de trabalho colaborativos com os colegas. Os coordenadores de área tiveram um papel fundamental nas escolas maiores, seja ao nível do planejamento ou da avaliação, o que trouxe benefícios mútuos aos participantes do trabalho com a diferenciação.

Mais da metade da equipe de apoio curricular percebia que os professores estavam aplicando os princípios da diferenciação, mas constatava que eles precisavam de ajuda para desenvolver esquemas de trabalho e adaptar seus métodos de ensino de forma a permitirem a diferenciação. Necesitavam, também, de orientações para proporcionar trabalhos complementares e conteúdos condizentes com a diversidade de níveis de aprendizagem, especialmente para aqueles alunos de desempenhos extremos (com muitas dificuldades). Segundo a equipe de apoio curricular, os professores estavam tentando assegurar a progressão e a continuidade, porém não estavam proporcionando desafios suficientes para os vários níveis de aprendizagem, ou construindo uma flexibilidade que permitisse aos alunos aprenderem mais aceleradamente ou mais devagar.

O estudo mostrou que menos da metade dos professores e coordenadores de disciplinas faziam provisões na sala de aula para a grande variedade de níveis de habilidade. Na tarefa de casa, os diretores e professores preferiam aplicar a diferenciação com base nas características dos alunos com mais dificuldades. Todavia, ao diferenciar dessa forma, corria-se o risco de negligenciar as necessidades de certos alunos ou grupos. Apesar de o agrupamento de alunos ser aceito como forma de diferenciação, Weston (1992) preocupa-se com as necessidades individuais dentro dos grupos. Considera que a diferenciação deve ser definida como o processo de identificar, para cada aluno, as estratégias mais efetivas para que ele atinja os objetivos.

Tanto o survey quanto os estudos de caso com os professores apontaram para limites que eles enfrentavam para dar conta dos grupos e necessidades individuais, como por exemplo, a falta de tempo e classes numerosas ou formadas por alunos de idades diferentes. Porém, ainda assim ficou claro que os profissionais das escolas estavam fazendo esforços árduos para atender as demandas propostas nos regulamentos do sistema de ensino. O que foi sentido pelos professores no estágio de planejamento da diferenciação (identificar necessidades individuais e então planejar tarefas apropriadas são

ações que antecedem a execução de projetos ou programas educacionais) não era necessariamente a realidade notada durante as observações dos estudos de caso. As escolas davam alta prioridade para a diferenciação nos planejamentos e na sua aplicação, mas os professores achavam isso muito difícil de ser posto em prática.

Há claras vantagens em proporcionar experiências de aprendizagem diferenciadas para grupos e sujeitos individuais, e a sugestão de Waterhouse (1991) é estabelecer um equilíbrio entre ambos, o que poderia tornar o planejamento para a diferenciação uma estrela menos distante.

Agradecimentos

Os doze meses de projeto de pesquisa foram financiados pelo Departamento de Educação da Irlanda do Norte (DENI), ao qual agradecemos. Sinceros agradecimentos são também devidos aos ELBs, ao Conselho de Escolas Católicas (CCMS), ao Conselho da Irlanda do Norte de Educação Integrada (NICIE) e aos profissionais das escolas que de bom grado nos cederam seu tempo.

Referências

- AINSCOW, M.; MUNCEY, J. **Meeting individual needs in the Primary School**. London: David Fulton, 1989.
- BELL, B.; PEARSON, J. Better learning. **International Journal of Science Education**, v. 14, n. 3, p. 349–361, 1992.
- DICKINSON, C.; WRIGHT, J. **Differentiation: a practical handbook of classroom strategies**. Coventry: National Council for Educational Technology, 1993.
- GAMORAN, A. Measuring curriculum differentiation. **American Journal of Education**, v. 97, n. 2, p. 129–143, 1989.
- GROSS, J. **Special educational needs in the Primary School: a practical guide**. Buckingham: Open University Press, 1993.
- HARLEN, W. **Teaching and learning primary science**. London: Paul Chapman, 1993.
- KING, V. Differentiation is the key. **Language and Learning**, v. 3, p. 22–24. 1990.
- MCGARVEY, B.; DAY, J.; HARPER, D. **Differentiated learning in Science**. Belfast: Northern Ireland Curriculum Council, 1993.
- MOORE, J. Good planning is the key. **British Journal of Special Education**, v. 19, n. 1, p. 16–19. 1992.
- NATIONAL CURRICULUM COUNCIL (NCC). **A Curriculum for all**. York: NCC, 1999.
- POSTLETHWAITE, K. **Differentiated Science Teaching**. Buckingham: Open University Press, 1993.
- SIMON, B. Imposing differentiation in schools. **Education Today and Tomorrow**, v. 37, n. 3. 1985.
- SIMPSON, M. **A study of differentiation and learning in primary schools**. Aberdeen: Northern College of Education, 1989.
- SPILLMAN, J. Decoding differentiation. **Special Children**, n. 44, p. 7–10. jan. 1991.
- STRADLING, B.; SAUNDERS, L. Differentiation in practice: responding to the needs of all pupils. **Educational Research**, v. 35, n. 2, p. 127–137, 1993.
- VERSEY, J., FAIRBROTHER, R.W., PARKIN, T., BOURNE, J., DYE, A.; WATKINSON, A. **Differentiation: managing differentiated learning and assessment in the National Curriculum (Science)**. Hatfield: Association for Science Education, 1994.
- VISSEER, J. **Differentiation: Making it Work**. Tamworth: NASEN, 1993.
- WATERHOUSE, P. **Tutoring**. Stafford: Network Educational Press, 1991.
- WESTON, P. A decade for differentiation. **British Journal of Special Education**, v. 19, n. 1, p. 6–9, 1992.

Recebido em 02/03/2008
Aceito em 26/02/2009.