



**A diferenciação pedagógica:
dos riscos e obstáculos aos desafios de uma prática**
*Pedagogical differentiation:
from risks and obstacles to the challenge of practicing*

Paulo MARINHO¹

Resumo: Na linha dos desafios que têm vindo a ser colocados aos sistemas educativos, nomeadamente, pelas exigências sociais e culturais relacionadas com a promoção de uma escola inclusiva e de sucesso para todos, a Diferenciação Pedagógica mais que decretada vai sendo reclamada como uma base de resposta a essas exigências. Assim, esta problemática tem vindo a preencher os discursos de muitos professores e de investigadores assente na ideia de que a Diferenciação Pedagógica se assume como meio de promover a aprendizagem e sucesso para todos. O artigo que aqui se apresenta tem por referência estas ideias e tem como principal finalidade: apresentar uma reflexão crítica sobre a temática, discutindo os riscos, os obstáculos e os desafios que se imiscuem neste processo; e contribuir para constituição de espaços de análise e reflexão sobre a problemática no contexto escolar, que possam orientar projetos e práticas de Diferenciação Pedagógica promotoras de uma maior aprendizagem e sucesso de todos.

Palavras-chave: Diferenciação pedagógica. Riscos. Obstáculos e desafios.

Abstract: The challenges which have been placed on educational systems, namely by the social and cultural demands related to the promotion of an inclusive and successful schooling for all, the Pedagogical Differentiation more than decreed is being claimed as a basis to those answers and demands. Thus, this problem has filled the discourses of many teachers and school researchers based on the idea that the Pedagogical Differentiation is assumed as a way of promoting learning and successful schooling for all. The article that is presented here refers to these ideas and has as its principal purpose to present a critical reflection about the target topic, discussing the risks, obstacles and challenges that mingle together in this process; and to contribute to the creation of spaces for analysis and reflection on the problem in the school context which can guide projects and Pedagogical Differentiation practices that promote more outcomes concerning learning and success for all.

Keywords: Pedagogical differentiation. Risks. Obstacles and challenges.

Introdução

Numa época em que as mudanças sociais adquirem centralidade no discurso global, tem-se vindo a solicitar um olhar atento e uma leitura interpretativa à complexidade que emerge nos contextos sociais que estamos inseridos e à celeridade de mudanças que neles emergem.

Ora, as mudanças que se têm feito sentir em variadíssimos campos de

¹Doutorando e Colaborador do CIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas) na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal; Bolsista de Investigação pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia.

atividade, como as ciências, as artes e as tecnologias, vieram abalar muitos dos valores e conceitos vigentes, especificamente, os modelos científicos (FERNANDES, 2000) que se ancoram ao paradigma da modernidade². Paradigma no qual o programa educativo se forjou e que, segundo Azevedo (2011), acarretou um “carrossel de promessas que colocou as escolas num pedestal quase inquestionável”, sob um “mito de garantia da igualdade de oportunidades e do inapelável progresso individual e social, dos indivíduos e das nações” (*ibidem*, p. 32). Para o mesmo autor, a massificação do ensino ruiu com a “sacralidade do templo escolar” e “dessacralizou o modelo escolar moderno” (2009, p. 5). Argumenta, assim, que agora todos estão na escola, os que a desejam e os que dela nada querem, e que a escola não acompanhou esta mudança, apenas cresceu (*ibidem*). Neste contexto, e segundo este mesmo autor, a democratização do acesso à educação, apesar de transportar consigo muitas virtualidades, também trouxe um sem número de tensões e problemas:

Tensões que nascem do acesso das crianças e dos jovens de todos os grupos sociais a uma escola preparada para acolher apenas uma elite, que brotam de uma escola organizada para instruir, com um modelo pedagógico apropriado a uns poucos privilegiados, e que agora se debate com problemas educativos muito diferenciados, tensões e problemas que são o traço característico do cotidiano de escolas agora abertas a todos, crianças, jovens e adultos, num novo contexto de educação ao longo de toda a vida e com a vida (*ibidem*).

A modernidade, trazendo consigo o advento da democratização do ensino e, conseqüentemente, a sua massificação, introduziu a necessidade urgente de se refletir sobre várias questões, entre outras, as associadas ao currículo escolar – interrogando a cultura elitista por ele veiculada. Crianças com diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de género, alunos com dificuldades e alunos com capacidades bastantes avançadas vão preenchendo cada vez mais as comunidades escolares, e todos eles à espera de “(...) professores interessados que estejam dispostos a aceitar (...) tal como eles são, conduzindo-os ao longo de percursos de aprendizagem, o mais longe e mais rápido possível” (TOMLINSON & ALLAN, 2002, p. 12). Esta

²Giddens (1996) refere que no paradigma da modernidade representou uma crença na ciência que permitiria tornar o mundo mais seguro e controlado. A ciência positivista proporcionaria este controlo através da exploração racional da natureza em benefício do aumento de bens de consumo, os quais criariam as oportunidades de emancipação humana – liberdade e igualdade. A confiança depositada na razão instrumental justifica-se, portanto, pela promessa de progresso que a ciência veicula, traduzindo-se este na criação crescente de tecnologias cada vez mais avançadas, na qual a escola, inserida no projeto da modernidade, assegurava o progresso e o desenvolvimento social. Contudo, os excessos de regulação e os défices de emancipação protagonizados pela modernidade (Santos, 1994) vêm transportar, de momento, a vivência de uma crise constante.

heterogeneidade de sujeitos que hoje constituem as escolas e as novas realidades que daí advêm implica uma nova concepção de organização escolar que transponha a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença, considerando, assim, a diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade. Deste modo, entende-se que a educação escolar não deve ser pensada isoladamente dos contextos e dos sujeitos que a constituem. Vem também reforçar esta ideia a nova concepção sobre o que se entende por ensinar e aprender no mundo de hoje, a qual considera que os atos enquanto ações, embora aconteçam no seio de coletivos humanos, devem ser compreendidos como algo singular e pessoal (COSME & TRINDADE, 2003). Diante deste cenário, e como refere Mantoan (2009, s/p):

A escola não pode continuar a ignorar o que acontece ao seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica em expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, em representar o mundo, a partir de nossas origens, valores, sentimentos.

Neste quadro, e num seio de sociedades democráticas, a escola assume o delegado de inclusão, abandonando o paradigma que assenta num aluno idealizado, num projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador, no qual tem remetido muitos alunos para situações de exclusão (LEITE, 2002). É neste sentido que a Diferenciação Pedagógica começa por se assumir nos discursos educacionais e também em práticas de algumas escolas e profissionais como estratégia de promover a aprendizagem e o sucesso³ de todos os alunos. Não obstante, em muitos casos, em nome da Diferenciação Pedagógica cometem-se alguns erros, constituindo-se apenas num logro pedagógico, isto é, a negligência da própria diferença e a exclusão dos sujeitos. O Processo de Diferenciação Pedagógica esconde em si riscos e acercam-lhe obstáculos, pelo que consideramos ser pertinente a sua tomada de consciência, assumindo-os como desafios que possam contribuir para uma construção teórico-metodológica de processos efetivos de Diferenciação Pedagógica.

Diferenciação pedagógica: – Que riscos? – Que obstáculos? – Que desafios?

Mas, afinal, o que é Diferenciação Pedagógica? (...) Diversos autores falaram e escreveram sobre Diferenciação Pedagógica.

³ Assumimos aqui o sucesso do sujeito numa visão holística, isto é, numa perspectiva sistémica de conceptualização e análise. Neste sentido referimos a um sucesso educativo que engloba as múltiplas dimensões, tais como: escolar, social, cultural, psicológico, entre outras.

Já há muito tempo que o Movimento da Escola Moderna conhece e desenvolve algumas estratégias que vão nesse sentido. Há centenas de livros sobre isto (...) Nem todos os profissionais têm um aguçado interesse em acompanhar a literatura que os investigadores vão produzindo (...). (GOMES, 2006, s/p)

No seguimento do que o autor acima questiona, reforçamos a forte pertinência de nos interrogarmos sobre a mesma questão: “Mas, afinal, o que é Diferenciação Pedagógica?”. A própria palavra Diferenciação poder-nos-á remeter para conceitos menos promissores e até demasiados perigosos.

Diferenciar como? Tornar diferente o que era semelhante? Gerar ou aumentar a diversidade? Desagregar? Segregar? Ou tornar-se distinto mostrando diferenciação? É a partir de uma panóplia de questões que dever-se-á analisar e refletir de uma forma contextualizada os conceitos e sentidos que possamos reter individualmente e no coletivo da organização escolar sobre o que poderá ser o processo de Diferenciação Pedagógica, e assim, nesta plataforma de análise, poder-se-á tomar consciência dos riscos, dos obstáculos e desafios que se imiscuem nesse mesmo processo.

Riscos

Ao levantarmos a haste da bandeira da Diferenciação Pedagógica, poderemos estar a cometer crimes de exclusão, pois em nome da diferença promove-se muitas vezes a desigualdade, onde diferenciar é sinónimo de segregar.

É neste sentido que aludimos o desenvolvimento de estratégias de Diferenciação Pedagógicas suscetíveis de serem geradoras de sucesso de todos, e não de desigualdades, visando, assim, o alcance da equidade e justiça. O sentido que atribuímos à escola promotora de equidade (e justiça) (CONNELL, 1999) distancia-se da ideia da escola promotora do “mesmo para todos” (Estêvão, 2004), pois, esta ideia poderá constituir-se como um risco na construção de um processo de Diferenciação Pedagógica. O conceito de justiça amplia-se a um sentido que contempla as especificidades de cada aluno, desenvolvendo as suas potencialidades e transformando as fragilidades ou dificuldades em instrumentos construtores da própria aprendizagem. Aliás, como questiona Baptista (2000, p. 46): “o que é ser justo em educação, na sala de aula: apoiar, ajudar todos da mesma maneira ou de acordo com as características e necessidades de cada um?”.

No desenvolvimento de projetos de Diferenciação Pedagógica corre-se o risco de um *assistencialismo pedagógico* em que as intervenções pedagógicas não questionam as condições institucionais, organizacionais e curriculares que

as sustentam. Usa-se e abusa-se das *pedagogias compensatórias*, tendo os alunos como detentores de défices que deverão ser colmatados, remetendo-os ao isolamento, excluindo-os de todos os outros e apontando-os como diferentes num sentido depreciativo. Neste pressuposto, trata-se de adaptar esses alunos às exigências escolares sem se discutir previamente o sentido e a natureza dessas mesmas exigências. A Diferenciação é apenas alvitrada quando existem problemas, utilizando-se *processos de regulações (antecipatórias, retroativas, interativas)* que possam resolver essas dificuldades. Não queremos com isto dizer que a sua utilização seja algo contraproducente. Queremos sim arregar que nestes processos emerge a necessidade de tomar consciência das potencialidades e dos constrangimentos que cada um dos processos de regulações pode apresentar. Deste modo, poder-se-á conhecer o processo que melhor se adequa aos contextos vivenciados e, neste sentido, desenvolver um processo de Diferenciação Pedagógica que seja mais uma estratégia de prevenção do que uma ação reparadora (AZEVEDO, 2010). Pois, se a Diferenciação Pedagógica não for “pensada e realizada como uma estratégia de prevenção, corre o risco de falhar, tal como a ação pedagógica não-diferenciada ou homogeneizante tem falhado” (*ibidem*, p. 22).

Em síntese, parece-nos essencial refletir sobre os riscos que envolvem todo o processo de Diferenciação Pedagógica para nos comprometermos com os desafios propostos e contornar os obstáculos vivenciados.

Obstáculos e desafios

Depois do ceticismo estruturalista, vem-se afirmando ultimamente uma abordagem sócio-crítica, que recusa o fatalismo sociológico, referenciando as possibilidades de agência das escolas, onde os projetos de Diferenciação Pedagógica são pensados e articulados com os contextos específicos da comunidade escolar. Ou seja, a escola deve assumir decisões administrativas, curriculares e pedagógicas, que possam responder aos problemas vivenciados no seu meio. Neste sentido, a escola poderá trabalhar para o sucesso educativo de cada aluno na sua diferença.

Uma escola que não consiga ser autónoma nas tomadas de decisões curriculares e pedagógicas dificilmente conseguirá que os seus alunos atinjam o sucesso esperado. A Diferenciação Pedagógica é, no fundo, um processo de autonomia que se opõe à “uniformização dos conteúdos e condena a uniformidade de ritmos de progressão e a uniformidade de métodos, de didáticas e de práticas pedagógicas e organizacionais” (GOMES, 2006). Este desafio faz com que a escola se organize a partir de uma base de cooperação e colaboração entre professores, e quiçá de outros técnicos (assessores

pedagógicos), de modo que estes últimos trabalhando juntamente com os professores consigam encontrar percursos mais promissores no desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos.

Para Perrenoud (2000), a Diferenciação Pedagógica é um processo pelo qual os professores se envolvem com o compromisso de fazerem progredir no currículo cada aluno em situação de grupo, através de uma seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem de cada criança. O aluno não é excluído do grupo turma, mas nele inserido encontra caminhos que o levam ao mesmo objetivo, onde o professor assume um papel primordial de “co-piloto (...) de alguém que estimula, apoia e organiza a relação dos alunos com o saber (...)” (COSME & TRINDADE, 2003, p. 72). Na mesma linha, Tomlinson e Allan, (2002, p. 14) defendem a Diferenciação Pedagógica como uma forma de resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno, orientada por princípios gerais de diferenciação como: tarefas escolares, flexibilização na organização dos grupos de trabalho, avaliação e ajustamentos contínuos, diferenciando aqui conteúdos, processos e produtos de acordo com a receptividade dos alunos, os interesses e os perfis de aprendizagem. O currículo “pronto-a-vestir de tamanho único” (FORMOSINHO, 1987) como resposta à massificação da escola, é transformado em currículos alternativos, contextualizados, e todos eles com o mesmo objetivo – proporcionar o sucesso dos alunos nas suas aprendizagens. Contudo, não significa que os alunos sejam entregues a um *laissez-faire* em que se desenvolvem num sentido de vale tudo. Pelo contrário, nestes contextos eles apropriam-se de um património de um *mínimo cultural comum*, que juntamente com todos os outros constitui-se como um enriquecimento pessoal e social. Neste cenário, perceber o funcionamento das regulações interativas é essencial para gerir todas estas apropriações, num processo pleno de Diferenciação Pedagógica, numa escola que defendemos democrática.

A função da escola não é deixar as crianças num percurso de autossuficiência, mas sim permitir que os sujeitos se desenvolvam na relação com o mundo que os rodeia, onde o professor é o andaime em todo este processo, sabendo que também ele tem de se responsabilizar por esta finalidade, estipulando, assim, uma pedagogia da comunicação⁴ e assumindo um papel fundamental no apoio e estímulo dos alunos no seu percurso educativo, sem qualquer título hierárquico. Isto é, na perspectiva de Vygotsky (1998), um processo de mediação que apoia o aluno a alcançar um desenvolvimento que ele ainda não conseguiu atingir sozinho. Processo esse,

⁴ A pedagogia da comunicação assenta no paradigma pedagógico da comunicação que, segundo Cosme & Trindade (2010, pp. 57-58), educar é “interpelar e ser interpelado no seio de uma comunidade de aprendizagem” (...). (...) que se caracteriza por valorizar a qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem numa sala de aula como fator potenciador das aprendizagens dos alunos (...).”

efetuado no plano da *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), no qual o professor parte de uma reflexão cuidada sobre as dificuldades vivenciadas pelos alunos e, através da ação de *feedback*, reativa processos de mediação de ensino e de aprendizagem, desenvolvendo formas de intervenção de Diferenciação Pedagógica que apoiam a satisfação da ação: aprendizagem e sucesso de todos.

Outra dimensão a ter em conta num processo de Diferenciação Pedagógica é a avaliação da aprendizagem. Falar de Diferenciação Pedagógica exige que se defina qual o processo de avaliação de aprendizagem a desenvolver, para não cairmos no delírio do processo de avaliação infértil e redutor vivido nas nossas escolas como forma exclusivamente de medida, classificação e seleção. Na Diferenciação Pedagógica, como referencia Perrenoud (1999), a avaliação deixa de estar ao serviço da seleção para estar ao serviço das aprendizagens, em que a experiência de avaliação é gratificante e construtiva, e não como a avaliação tradicional, caracterizada por experiências de humilhação. É neste sentido que afirma a necessidade de uma avaliação verdadeiramente formativa, para que se assuma o desenvolvimento do processo de Diferenciação Pedagógica. Apresentando a avaliação formativa como sendo aquela que “permite orientar e otimizar aprendizagens em curso sem preocupação de classificar, certificar, selecionar (...)” e que “ajuda o aluno a aprender”. Vai mais longe, ao propor uma nova concepção, quando diz que o melhor seria designar por *observação* formativa do que por avaliação (*ibidem* pp. 9-11; 103-104). A palavra avaliação está subjugada aos valores quantitativos, às classificações, à contabilidade de conhecimentos que a escola utiliza para hierarquização. Observar será, assim, a construção de representações reais das aprendizagens, em que contextualmente se engendram e se disponibilizam mecanismos que possam ajudar no maior sucesso dos alunos.

Neste sentido, os projetos de Diferenciação Pedagógica são a forma de transformar o modelo mais típico de ensinar, que assenta em *ensinar a todos como se fossem um só*, onde a escola continua a sua função de segregação como um instrumento de hierarquização social, acordado numa cultura de homogeneização como forma de controlo (através de vários instrumentos), e onde o aluno é apenas objeto de formatação, no qual o ato de aprender é um processo de reprodução, o mais fiel possível, do conhecimento.

É neste cenário que o compromisso e o desafio mais premente que muitos dos sistemas educativos continuam hoje a ter de enfrentar é o garantir que todos os alunos tenham acesso e sucesso nos seus percursos escolares. Como refere Rodrigues (2010), reportando-se ao contexto português, a missão atribuída à escola é:

Integrar e ensinar todos os alunos, mesmo os que não estejam

motivados ou que não tenham as melhores condições para aprender. A missão da escola e o papel dos professores não tem qualquer comparação com o passado. Nunca antes foi tão difícil. Exige-se hoje que a escola responda pelos resultados escolares de todos os alunos, que garanta o sucesso de todos os alunos, requerendo-se novas práticas pedagógicas, novas metodologias de ensino, novas atitudes e uma nova forma de olhar para os alunos” (*ibidem*, p. 34).

Apesar de aceitarmos estas alegações, arrogamos as ideias de que a escola e os professores não vivem isolados nos seus contextos educativos, e de que outros atores que nela e a ela se interligam tornam-se corresponsáveis na missão de acionar medidas contextualizadas promotoras de processos de ensino-aprendizagem que garantam o sucesso de todos. Isto é, todos os atores são chamados a enfrentar os desafios que se colocam. Não obstante, sabemos que os desafios são quase sempre enredados por barreiras que dificultam as mudanças muitas vezes necessárias e pretendidas. Assim, conjuntamente com Perrenoud (2000), acreditamos que as resistências às mudanças possíveis e desejáveis podem-se encontrar em todos os atores, no entanto, as resistências dos professores são as mais decisivas e se não as compreendermos será inútil tentar atacar as resistências de todos os outros. Os professores são os profissionais que “estarão na primeira fila para convencer pais, alunos ou colegas conservadores de que uma mudança está bem fundamentada” (*ibidem*, p. 134). Neste sentido, o mesmo autor considera importante que os professores assumam uma série de lutos por representações e práticas que lhes são bastantes cómodas, caso pretendam desenvolver práticas de Diferenciação Pedagógica. Assim, destaca:

- O luto do fatalismo do fracasso – consciencializar-se que o insucesso escolar não é um fatalismo;
- O luto da rejeição do bode expiatório – reconhecer as suas próprias responsabilidades no insucesso dos alunos, questionando-se sobre as suas práticas, antes de atribuir culpas a outros (alunos, pais, administração) ou a fatores que lhe são externos (programas, condições de trabalho, entre outros);
- O luto do prazer de se dar prazer – renunciar práticas que apenas proporcionam prazer a si próprio e que se constituem muitas vezes em práticas ineficazes. O professor deve encontrar prazer na realização de práticas que lutem contra o insucesso dos alunos;
- O luto da liberdade na relação pedagógica – aceitar o desafio constante de trabalhar com os alunos mais desfavorecidos de forma mais intensiva, mais metódica e mais individualizada;
- O luto das rotinas repousantes – ultrapassar a construção de rotinas

(que não exigem muita energia e criatividade), procurando constantemente reformular as suas práticas no sentido de dar resposta às dificuldades reveladas pelos alunos;

- O luto das certezas didáticas – questionar as opções didáticas que são geralmente desenvolvidas e que funcionam com os alunos sem dificuldades, pois, para os alunos em dificuldades, os processos didáticos poderão ter que ser reconstruídos em função de cada caso particular.
- O luto do esplêndido isolamento – abandonar formas de trabalho mais isolado e optar pelo trabalho em equipas.
- O luto pelo poder magistral – renunciar ao papel de personagem principal – detentor do saber e do poder na sala de aula – e assumir o papel de “organizador, pessoa-recurso, mestre de apoio (...) mediador entre os alunos e outras fontes de informação” (*ibidem*, p. 140).

Em síntese, o que aqui estamos a realçar é que a escola recebeu, e ainda recebe, um público diversificado do ponto de vista cultural e social sem que esse facto tenha implicado repensar-se, quer ao nível da sua organização e estrutura, quer ao nível do currículo e da avaliação (FERNANDES, 2000) e de tantas outras dimensões que se interligam no fenómeno do sucesso das aprendizagens de cada um. Situação esta que, em nossa perspectiva, tem levado muitas vezes à edificação de castelos de resistências e de bodes expiatórios como forma de se justificar os resultados não ambicionados, tanto da parte dos atores educativos como da parte do poder administrativo central.

Pelo exposto, refutamos que os obstáculos sejam metamorfoseados em desafios e que se reconfigurem possibilidades de construção e desenvolvimento de políticas e práticas contextualizadas comprometidas com uma ação decorrente de uma intenção efetiva de Diferenciação Pedagógica com todos os atores. Ora, só através de um compromisso de todos se poderá inverter os processos que remetem ainda muitos alunos para a exclusão, amordaçando-os nas salas de aulas, num silêncio atroz, excluídos pela própria prática pedagógica que possamos praticar.

Considerações finais

A exclusão escolar nesta segunda década do século XXI é ainda uma realidade bem constatada. Muitos saberes e conhecimentos se têm produzido sobre esta problemática, nos quais se vem demonstrando como as nossas

crianças sobrevivem ou naufragam neste mundo escolar. A cultura escolar assentada numa cultura de homogeneização negligencia as diferenças que compõem os seus espaços – cognitivas, culturais, sociais, étnicas, religiosas, de género, e tantas outras.

Todos estão na escola, todavia ainda não se conseguiu que cada um seja acolhido dentro da mesma. Como lembra Azevedo (2009) estamos ainda muito distantes de garantir o apoio “diferenciado e personalizado” a todos aqueles que chegam à escola, apoio este indispensável para o sucesso de cada um. Nesta mesma linha de ideias, o mesmo autor considera que foram ocorrendo em simultâneo dois fenómenos contraditórios: se por um lado foi surgindo um aumento das expectativas positivas face à escola, por outro lado foi ocorrendo uma procura desencantada da educação. Ou seja: acreditava-se que a escola iria promover maior igualdade social e maior mobilidade social ascendente, no entanto, constata-se a existência de fortes desigualdades nos percursos escolares; atendia-se que todos os alunos aprenderiam da mesma forma, contudo, esse constitui-se um objetivo impossível dentro do mesmo quadro institucional escolar; acreditava-se que a escola iria promover uma maior capacidade de socialização, no entanto, constatam-se elevados níveis de insucesso e de abandono escolar.

Neste trabalho de análise e reflexão sobre a Diferenciação Pedagógica poderemos reconhecer a mais-valia que este processo pode oferecer a todos aqueles que nele se envolverem. No entanto, como fomos alvitrando, promover a Diferenciação Pedagógica exige que cada um tome verdadeiramente consciência dos vários riscos, obstáculos e desafios que são necessários contornar e ultrapassar, refletindo ao mesmo tempo sobre as suas próprias concepções e práticas pedagógicas. Ou seja, o caminhar para uma escola aberta à diferença, onde todos possam fazer o seu percurso de aprendizagem independentemente das desvantagens de natureza biológica, sociocultural, psicológica e educacional que possam apresentar, requer uma reflexão profunda sobre as formas de organização e cultura institucionais, profissionais e sobre as práticas pedagógicas que estão a ser experienciadas nas nossas escolas.

Referências

AZEVEDO, J. **Liberdade e política pública de educação**: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011.

_____. Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? *In*: _____; MATIAS, Alves J. J. F. (Org.) **Projecto Fénix mais sucesso para todos**: memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2010.

_____. **Repensar a política para a educação:** contributos para um outro modelo de governação da educação, em Portugal. Liberdade, confiança, compromisso e esperança. 2009, [online]. Acesso em: maio de 2012. Disponível em: http://www.joaquimazevedo.com/Repensar_a_Politica_para_a_Educacao_2009_V1.pdf

BAPTISTA, J. A. **Aprender por medida.** Porto: Porto Editora, 2000.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CONNELL, R. W. **Escuelas y justicia social.** Madrid: Ediciones Morata, 1999.

COSME, A.; TRINDADE, R. **Educar e aprender na escola:** questões, desafios e respostas pedagógicas. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.

_____. **Manual de sobrevivência para professores.** Porto: Edições Asa, 2003.

ESTÊVÃO, C. V. **Educação, justiça e autonomia:** os lugares da escola e o bem educativo. Porto: Edições Asa, 2004.

FERNANDES, M. **Mudança e inovação na pós-modernidade:** perspectivas curriculares. Porto: Porto Editora, 2000.

FORMOSINHO, J. O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. **Caderno de Análise Social da Educação.** Braga: Universidade do Minho, 1987.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** Oeiras: Celta Editora, 1996.

GOMES, M. H. O despacho nº 50/2005 e a diferenciação pedagógica. **Jornal a Página da Educação,** Porto, a. 15, n. 152, 2006.

LEITE, C. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

MANTOAN, M. *O direito à diferença, na igualdade de direitos.* 2009, [On-Line]. Acesso em: setembro de 2012. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/mantona>>

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Pedagogia diferenciada:** das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RODRIGUES, M. L. **A escola pública pode fazer a diferença.** Coimbra: Almedina, 2010.

SANTOS, B. S. **Pela mão da Alice:** o social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1994.

TOMLINSON, C.A.; ALLAN, S. D. **Liderar projectos de diferenciação pedagógica**. Porto: Edições Asa, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. S. Paulo: Martins Fontes, 1998.



Recebido em: 19/06/2012

Aprovado em: 29/06/2012

Para referenciar este texto:

MARINHO, Paulo. A diferenciação pedagógica: dos riscos e obstáculos aos desafios de uma prática. **Lumen**, Recife, v. 21, n.2, p. 79-90, jul/dez.2012.